

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE GESTÃO DA
QUALIDADE NUM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Daniel Coelho Gouveia

Relatório de Estágio

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
– ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Relatório de Estágio orientado por Professor Doutor Pedro Rodrigues

2015

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que fizeram e fazem parte do meu cotidiano,

Não quero agradecer-vos, quero engrandecer-vos, mostrar-vos o quão importantes são para a minha existência. Sem vocês não seria quem sou, pois sou fruto de uma experiência inacabada de socialização e aprendizagem contínuas. Aprendo com todos, sempre o fiz, e é por isso que sinto que todos vós, os que de alguma forma me influenciaram, têm um pedaço de si neste trabalho.

Obrigado. Obrigado pelo contributo que tiveram, isto apesar de ser não visível para muitos. Obrigado pelo mundo que me mostraram e me deram a conhecer.

Obrigado, aos meus colegas de faculdade que me conseguiram aturar me tantos anos.

Obrigado meus amigos, pelos convites e pelas idas aos “bailaricos” e à “horta”, pelas jogatanas de bola e xadrez, que sempre fizeram bem à saúde.

Obrigado meus colegas, pelo aconselhamento que me foram dando durante o meu percurso académico.

Obrigado em especial, a minha família, que nunca me faltou com nada, nem nos momentos de mais aperto. Com mais ou menos dificuldade vamos conseguindo sobreviver. Obrigado Mãe, és tudo para mim, sem ti seria como um barco à vela sem vento, sem bússola e sem astrolábio, com rumo incerto. Tu ajudas-me sempre. Obrigado.

Obrigado irmãos, sei que é difícil aturar a peste, mas a cura está em nós. Obrigado Pai, apesar dos momentos complicados que passamos, devo-te respeito pelo que tentaste ser.

Obrigado Eric, pelo apoio.

Um obrigado final a todos os mentores, professores e mestres que tive na vida, seja na escola ou fora dela. Obrigado por tentarem fazer do mundo um sítio melhor.

RESUMO

Este documento surge na sequência da realização um estágio curricular e de um trabalho de Avaliação desenvolvido no Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação – CINEL, situado no Alto de Santo Amaro - Lisboa.

Este projecto teve início em Setembro de 2013 e decorreu até Julho de 2014, sendo esta a data de conclusão do estágio em que se enquadra o Relatório de Estágio: "Avaliação da Implementação do Sistema de Gestão da Qualidade num Centro de Formação Profissional" correspondente ao Mestrado em Ciências da Educação na área específica de Avaliação em Educação.

Consiste numa avaliação a um Sistema de Gestão da Qualidade, inserido no contexto de uma entidade formadora de gestão partilhada, isto é, uma parceria entre o sector público e o sector privado na área de formação profissional. Esta avaliação não tem como base critérios de auditoria, mas sim opções pessoais no desenho e desenvolvimento da avaliação. No entanto, para se compreender essencialmente os moldes em que se enquadra serão discutidas as áreas de avaliação, gestão, gestão da qualidade e de gestão da qualidade na educação. O objectivo foi adaptar a avaliação ao contexto de inserção da mesma e não apenas seguir estipulações e critérios pré-definidos, de modo a recolher dados que pudessem ser úteis aos principais *stakeholders*, que procuravam entender melhor o programa e colocá-lo à disposição e entendimento de todos os elementos que fazem parte do Centro.

PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação; Qualidade; Gestão da Qualidade; Gestão da Qualidade em Educação;

ABSTRACT

This document is the result of an assessment work developed in the Vocational Training Centre for Electronic Industry, Energy, Telecommunications and Technologic Information –CINEL, located in Alto de Santo Amaro - Lisboa.

This project began in September 2013 and took place until July 2014, conclusion date of the internship in which fits the Internship Report, "Evaluation of the Implementation of a Quality Management System in a Vocacional Training Centre", that correspond to the Master degree of Science of Education in the specific area of Education Assessment.

It consists of an evaluation to a Quality Management System, placed in the context of a training provider of shared management, this means a partnership between the public sector and the private sector in training area. This assessment is not based on audit criteria, but on personal choices in the assessment design and development. However, to essentially understand the ways in which is contextualized, there will be a discussion about the assessment areas, management, quality management and quality management in education. The purpose was to adapt the evaluation to the context and to not follow stipulations and pre-defined criteria, in manner to gather data that could be useful to the main *stakeholders*, that look for the understanding of the program and put it at the disposal and understanding of all the elements that are part of that Centre.

KEYWORDS:

Assessment; Quality; Quality Management System; Quality Management in Education

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo / Abstract	ii
Siglas e Acrónimos	iii

INTRODUÇÃO

1

Importância do Estudo	2
-----------------------------	---

CAPÍTULO 1 – Caracterização da Instituição.....5

1.1 – O CINEL

5

Quadro de Pessoal.....	6
------------------------	---

A Missão	6
----------------	---

A Visão.....	6
--------------	---

Organograma.....	8
------------------	---

1.2 – O Sistema de Gestão da Qualidade

9

1.2.1 – Certificação

10

1.2.2. – Estrutura Documental

11

CAPÍTULO 2 – Enquadramento Teórico do Estudo de Avaliação

12

2.1. – Do Contexto da Formação Profissional em Portugal

12

2.2. – Da Gestão

16

2.3. – Da Gestão da Qualidade

18

2.4. – Da Gestão da Qualidade na Educação

20

2.5. – Dos Paradigmas da Avaliação

23

2.6. – Da Avaliação

30

CAPÍTULO 3 – Estudo de Avaliação da Implementação do SGQ no CINEL

39

3.1. – O Projecto de Estágio e de Avaliação

39

Questões de Avaliação	40
-----------------------------	----

3.2. – Metodologia do Estudo de Avaliação

40

3.2.1. – Definição do Problema

41

Matriz de Avaliação	42
---------------------------	----

3.2.2. – A Abordagem Metodológica

42

3.2.3 – Tarefas de Avaliação	45
3.2.4. – Entrevistas semi-directivas.....	46
3.2.5. – Análise Documental	47
3.2.6. – Notas de Campo.....	47
3.3. – Identificação do campo de avaliação, dos recursos e dos sujeitos implicados.....	48
3.4. - Cronologia de actividades desempenhadas no estágio	49
 CAPÍTULO 4 – Apresentação da Recolha de Dados	52
4.1. – Conhecimento do Programa	53
4.2. – Guião da Entrevista	56
4.3. – Informação recolhida das entrevistas	59
4.4. – Análise dos dados existentes no Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores do CINEL	62
 CAPÍTULO 5 – Conclusões do Estudo de Avaliação.....	64
 FICHA CRÍTICA	69
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
 Índice de Tabelas	
Tabela 1 - Quadro de Pessoal	6
Tabela 2 - Matriz de Avaliação	42
Tabela 3 - Relação com o SGQ	44
Tabela 4 - Cronograma 1	50
Tabela 5 - Cronograma 2	50
Tabela 6 - Cronograma 3	51
Tabela 7 - Cronograma 4	51

Índice de Ilustrações

Ilustração I - Organograma	8
Ilustração II - Estrutura Documental	11
Ilustração III - Fases da Avaliação	52
Ilustração IV - Grelha de Análise de Documentos	54
Ilustração V - Mapa de Interação entre Processos.....	55
Ilustração VI - Guião da entrevista para a Directora do Centro.....	57

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACIE – Associação para a Competitividade e Internacionalização Empresarial;
ANACOM – Autoridade Nacional de Comunicações;
ANIMEE – Associação Nacional das Indústrias de Material Eléctrico e Electrónico;
ANQEP- Agência Nacional para a qualificação do Ensino Profissional;
APCER – Associação Portuguesa de Certificação;
CA – Conselho de Administração;
CCP – Certificado de Competências Pedagógicas;
CET – Curso de Especialização Tecnológica;
CF – Conselho de Fiscalização;
CINEL – Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, Energia Telecomunicações e Tecnologias da Informação;
CTP- Conselho Técnico-pedagógico;
DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações do Trabalho;
EFA – Educação e Formação de Adultos;
EA – Equipa Auditora;
FPCT – Formação Prática em Contexto de Trabalho;
FSE – Fundo Social Europeu;
IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação;
IEFP, I.P – Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto Público;
IPQ – Instituto Português de Qualidade;
N/C – Não Conformidade;
O.M. – Oportunidades de Melhoria;
PME – Pequenas e Médias Empresas;
POPH – Programa Operacional Potencial Humana;
PDCA – *Plan, Do, Check, Act* (Planear, Executar, Verificar, Agir);
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional;
SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade;
SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional;
SNQ - Sistema Nacional de Qualificações;
UE – União Europeia;
UFCD – Unidades de Formação Curta Duração

INTRODUÇÃO

O documento que se apresenta insere-se na conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização de Avaliação em Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este é resultado de um estágio curricular que teve início em Setembro de 2013 e que decorreu até Julho de 2014, no Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação (CINEL). Note-se que a escrita deste documento segue o antigo acordo ortográfico.

Após concluir a Licenciatura em Ciências da Educação e querendo continuar a investigar na mesma área, optei pela Avaliação em Educação. Esta escolha decorreu da proximidade aos métodos de Investigação que anteriormente aprendera, da hipótese de estudar determinados contextos e objectos, e também, da mais-valia que era a experiência dos professores que administravam as Unidades Curriculares de Avaliação. A escolha pela vertente de Estágio Curricular emerge da necessidade de entrar em contacto com profissionais, de compreender o seu *modus operandi* e de ganhar algum tipo de experiência com essa vivência.

Este trabalho consiste numa avaliação que incide sobre o Sistema de Gestão da Qualidade, que é o responsável pela qualidade, recolha, análise e comunicação dos dados de um Centro de Formação Profissional, e por isso, foi fulcral conhecer os envolvidos e o seu envolvimento nas acções tomadas a respeito da qualidade. Este era o ponto de partida para qualquer pessoa que se encontre a avaliar um sistema – conhecer a teoria do programa e os seus intervenientes. Para entender o funcionamento, a consulta de documentação interna permitiria compreender os objectivos, as actividades e conhecer a respectiva documentação.

Em si, este relatório apresenta-se subdividido em 8 (oito) partes: primeiro, uma Introdução onde consta a definição do Projecto de Estágio e a Importância do Estudo; de seguida, surge o Capítulo 1, com a Caracterização da Instituição e do respectivo Sistema de Gestão da Qualidade; no capítulo 2, centro-me no Enquadramento Teórico do Estudo de Avaliação, abordando as temáticas em estudo; Com o Capítulo 3, apresento o Projecto de Estágio e de Avaliação, com a definição da problematização, com a respectiva Metodologia e Tarefas de Avaliação; no capítulo 4, apresentam-se a recolha de dados; e, no capítulo 5, surgem as conclusões do estudo; Na parte final do trabalho apresento a

Ficha Crítica, onde consta uma auto-avaliação do desempenho ao longo do percurso no estágio; e, por último, estão as Referências Bibliográficas.

Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodrigues, professor do Instituto de Educação, na Universidade de Lisboa. A metodologia, a fundamentação essencial, os dados recolhidos e as devidas conclusões fazem parte deste documento, sob a forma de Relatório de Estágio

Em termos de finalidades pessoais, a meu ver, o desenvolvimento de competências na área da avaliação, a implementação de uma intervenção adaptada às necessidades da instituição e o possível contributo desta intervenção são primordiais.

Durante o estágio, ainda tive a oportunidade de frequentar duas acções de formação interna, que me permitiram melhorar a interpretação da linguagem inscrita nos referenciais normativos e também a oportunidade de certificação de competências como Auditor Interno numa dessas formações. No entanto, considero que estas formações possam não ter utilidade directa para o relatório de estágio, que estava a ser desenvolvido na área da avaliação, apenas tiveram uma utilidade específica no contexto.

Para a instituição, esta avaliação foi uma oportunidade e um instrumento útil para conseguir compreender outras perspectivas, externas à instituição, dado o curto tempo de exposição que tinha na organização e a dada natureza da avaliação. Por isso, a natureza desta avaliação é formal, pois é de teor académico em contexto profissional, podendo os resultados serem utilizados ou não pela organização. Está enquadrada na frequência de um estágio realizado no CINEL, sendo que este corresponde ao 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação, podendo os resultados ou as conclusões da avaliação efectuada serem pertinentes duplamente – academicamente e profissionalmente.

A Importância do Estudo

O que é a qualidade? Ora bem, não existe uma resposta totalmente certa acerca do que é propriamente, porque não é algo concreto e que varia consoante as características do produto/serviço, das características das pessoas e da sua percepção. Segundo Enguita (1997) *não existe um critério absoluto que permita estabelecer a que atribuir ou não o termo "qualidade", excepto se considerarmos essa como uma característica compartilhada por todos os produtos e processos. O que a expressão "qualidade" conota é algo que distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades.* No entanto, onde se geram

mais consensos sobre este assunto é no mundo empresarial, em que o cumprimento ou não de critérios e normas define qualidade. Partindo-se do pressuposto que tem tanto ou mais qualidade um produto ou serviço que esteja associado a um conjunto de normas-padrão e que vá de acordo com esses critérios. Na teoria, garante-se à partida, que ao cumprir com regras pré-estabelecidas, que os produtos ou serviços tenham mais qualidade.

No entanto, para haver qualidade é necessário haver gestão e para haver gestão precisa de existir algum tipo de avaliação que possa depois atribuir ou não essa qualidade a um produto ou a um serviço. É assim que entramos neste paradigma, o da Gestão da Qualidade.

Portanto, no que diz respeito ao mundo empresarial, existem um conjunto de normas internacionais que enumeram dimensões da Gestão da Qualidade por áreas de actividade, tendo como pressuposto último o aumento da qualidade através da satisfação das necessidades dos clientes. A existência destes padrões de normalização de qualidade e o cumprimento dos mesmos implicam que as empresas ou entidades se adaptem melhor às necessidades dos seus clientes, melhorando a sua prestação de serviços e reduzindo os custos inerentes aos processos da organização, aumentando a sua eficácia. Para isso, é necessária a adaptação das normas às organizações para a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade certificado por entidades responsáveis e certificadas no mercado.

Como este estudo foi desenvolvido num centro de formação profissional, esta realidade normativa está a ser transferida do espaço empresarial para o espaço formativo, entrando numa zona híbrida entre a formação (CINEL) e a gestão da qualidade (SGQ). Assim, na perspectiva que se centra nos processos de Gestão da Qualidade, que é fundada em princípios de mercado, pressupõe-se a transposição das características de negócio para o ambiente formativo institucional. A interacção entre estes princípios remete para a lógica de cliente-formando, sendo que a perspectiva de mercado e a formativa não se interligam directamente nos seus pressupostos - um tem objectivo de manter a empresa a funcionar, como negócio, através de um contínuo de satisfação de clientes e o outro de preparar pessoas para a vida activa e profissional.

Ainda assim, na procura de um maior grau de satisfação dos seus “clientes” internos e externos, o CINEL adoptou uma política de Qualidade, baseada em normas internacionais, e actualmente segue o referencial normativo *NP ISO 9001:2008*, procurando melhorar continuamente os processos de Gestão da Qualidade associados ao serviço prestado.

O uso de normas europeias e/ou internacionais no contexto empresarial e de mercado, com base na *European Foundation of Quality Management* (EFQM) e na *International Standard Organization* (ISO), introduz o conceito de qualidade associado a questões de eficácia, ao controlo de processos e documentação, visando a normalização dos mesmos, tendo como objectivo a satisfação do cliente. Portanto, é relevante compreender o contexto da formação profissional em Portugal, em termos de políticas e reformas e de que forma o discurso empresarial da qualidade é adaptável ao ambiente educativo para se poder caracterizar esta adaptação, face às diferentes necessidades que apresenta um Centro Formação Profissional, e também, compreender as percepções sobre a funcionalidade do Sistema de Gestão da Qualidade, para que se possa averiguar o valor deste Sistema no próprio centro.

Como pano de fundo temos um Centro de Formação Profissional e a importância deste estudo prende-se com o conhecimento, compreensão e avaliação da implementação e operação de um Sistema de Gestão de Qualidade nesse mesmo contexto.

Capítulo 1 - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Durante as semanas iniciais do estágio, foram-me colocados à disposição vários documentos sobre a instituição, inclusive artigos em revistas de empresas associadas de forma a obter uma visão mais abrangente sobre o Centro.

1.1 – O CINEL

O Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica (CINEL) foi fundado por um protocolo outorgado entre o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Associação Nacional Das Industrias de Material Eléctrico e Electrónico (ANIMEE), a 9 de Janeiro de 1985 – ao abrigo do disposto nos números 2 e 3 do artigo 10º do Decreto-Lei nº 165/85, de 16 de Maio, considerando-se um Centro Formação Profissional de Gestão Participada, doravante referido como Centro ou CINEL.

Com sede em Lisboa e uma delegação no Porto, trata-se de um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, financeira e de património próprio, providenciando formação a pessoas em várias situações, desde desempregados, a desempregados de longa duração, a pessoas à procura do primeiro emprego ou empregados em contexto de formação no trabalho. Promovendo actividades de Formação Profissional, constam do seu plano de formação essencialmente cursos de especialização tecnológica, mas também abrange educação e formação de adultos, formações modulares, de curta duração e formações à medida, que são encomendas feitas por empresas com certas necessidades de formação.

No entanto, tem como principal objectivo formar e certificar profissionais competentes nas áreas da Electrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação. Assim, o Centro também tem os seguintes como parte do seu público: (i) Empresários e trabalhadores das empresas associadas da ANIMEE; (ii) Candidatos às profissões que se enquadrem no âmbito do sector no qual está inserida a ANIMEE; (iii) empresários e trabalhadores do sector de electricidade e electrónica, ainda que não sejam membros do IEFP ou da ANIMEE; (iv) dirigentes e trabalhadores tanto do IEFP como da ANIMEE ou indicados pelo primeiro.

Acerca do volume de formação do CINEL, em 2013 foram abrangidos 2122 formandos, tendo sido realizadas 161 acções de formação que correspondem a 468.587

horas de formação prestadas. Estes valores justificam-se pelo facto de a grande maioria dos cursos de formação desenvolvidos no CINEL terem sido cursos de curta duração.

A tabela que se segue representa o Quadro de Pessoal, que organiza os trabalhadores por função a desempenhar no Centro e apresenta por número os mesmos existentes na sede em Lisboa. Como se pode constatar, a totalidade dos trabalhadores com responsabilidades no CINEL em Lisboa é de 36 pessoas.

CATEGORIA	PESSOAL
Directora	1
Director Adjunto	2
Coordenador	2
Técnico Superior	3
Técnico Superior Formação	8
Técnico Formação	3
Técnico Especialista	4
Técnico Apoio à Gestão	11
Auxiliar Administrativo	2
TOTAL	36

(Tabela 1 – Quadro de Pessoal)

A Missão do CINEL:

Tem como missão formar e certificar profissionais competentes nos domínios da electrónica, da energia, das telecomunicações e das tecnologias da informação, afirmando-se como um Centro de Formação e de referência nacional na valorização dos recursos humanos dos parceiros em geral e das empresas em particular.¹

A Visão do CINEL:

Visa a excelência na qualificação de homens e mulheres através da sua formação integral, com recurso a gestão estratégica inspirada por valores humanistas e assente num ambiente de participação cívica e democrática.¹

Pela Portaria N.º 157/ 2011, de 13 de Abril, foram homologadas as alterações ao protocolo de criação do CINEL. Neste sentido, o CINEL passou a denominar-se Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica, Energia, Telecomunicações e Tecnologias da Informação; outra das alterações foi o nome da própria ANIMEE, que

¹ Fonte: Manual da Qualidade CINEL - 2013

passou a designar-se Associação Portuguesa das Empresas do sector Eléctrico e Electrónico; além disso, na referida Portaria insere-se, ainda, a adesão da Associação para a Competitividade e Internacionalização Empresarial (ACIE) ao CINEL.

A estrutura orgânica do CINEL passou a ser a seguinte:

Conselho de Administração (CA):

- Constituído por cinco elementos, dois de cada outorgante e um representante da ACIE, sendo que o Presidente tem de pertencer ao IEFP

- O mandato dos membros tem a duração de 3 anos, renováveis, sendo nomeados pelo Ministério do trabalho e Solidariedade Social;

- São competências deste órgão o exercício dos poderes de administração, tendo em vista a realização das atribuições do CINEL.

a) Director/a:

- Nomeado e exonerado por despacho do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social;

- Superior hierárquico de todo o pessoal do centro, bem como responsável pela execução das deliberações do Conselho de Administração;

- Tem a seu cargo a gestão corrente de todo o Centro.

b) Conselho Técnico-pedagógico:

- Constituído pelo Director e por um representante do IEFP e outro da ANIMEE;

- Nomeados e exonerados por despacho do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social;

- Enquanto órgão consultivo, compete-lhe deliberar acerca dos planos e programas dos cursos a ministrar e proceder à realização de estudos/ pareceres e relatórios sobre as actividades do centro.

c) Comissão de fiscalização:

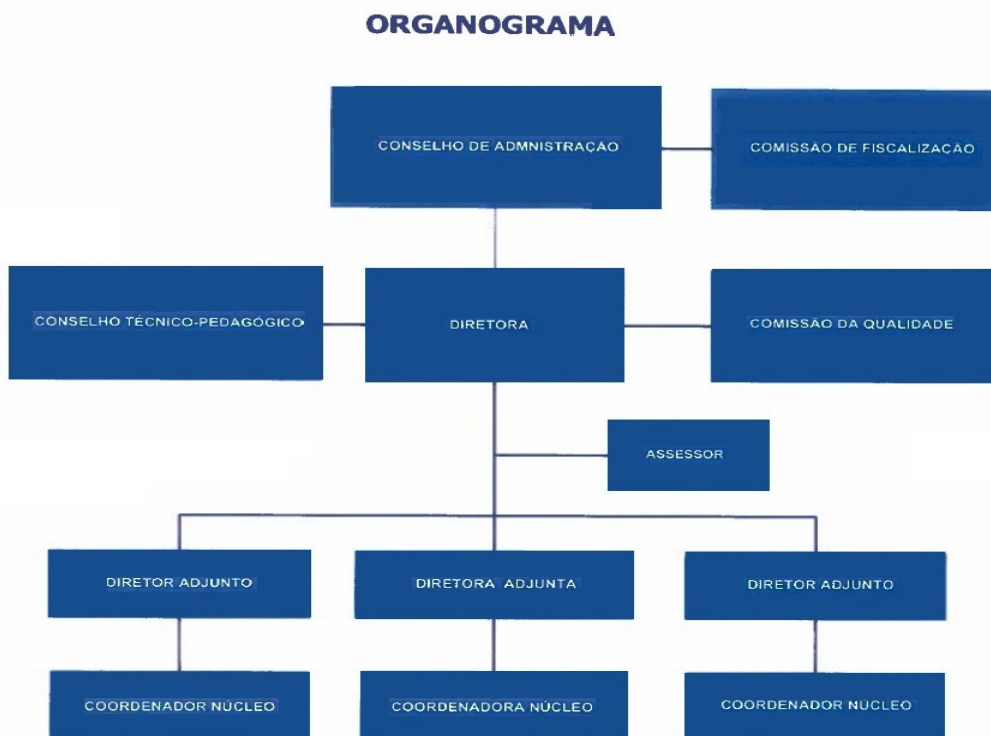
- É igualmente constituída por um representante de cada um dos outorgantes;

- A presidência terá de ser atribuída ao representante correspondente ao primeiro outorgante;

- O processo de nomeação e exoneração é igual ao do conselho anterior;

- Tem como competência dar parecer e apreciar o que estiver ligado ao sector financeiro do centro.

A estrutura interna do CINEL encontra-se ordenada de forma hierárquica vertical. Apenas as unidades orgânicas estão representadas, como se pode constatar no organograma:



(Ilustração I – Organograma;

Fonte: Manual da Qualidade – CINEL)

1.2 - O Sistema De Gestão Da Qualidade do CINEL

Segundo o documento institucional chamado *Manual da Qualidade*, a decisão de adoptar um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) com base na norma *ISO 9001:2008*, partiu do Conselho de Administração do CINEL que pretendia *melhorar os processos internos e o desempenho funcional, de modo a ir de encontro às necessidades e expectativas dos clientes com vista à plena satisfação dos mesmos*². O âmbito em que se insere é a Formação Profissional na área electrónica, energia, telecomunicações e tecnologias da informação. Os critérios aplicáveis pelos auditores seguem as normas de referência que advêm da *International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização - ISO)*, e abrangem várias áreas, segmentos, produtos e/ou serviços, diferenciando-se por várias especificações.

Uma dessas especificações é a série *9000*, que trata dos sistemas de Gestão da Qualidade das empresas e que tem vindo a ser actualizada ao longo dos anos (e.g. *ISO 9001:2000; ISO 9001:2008*)³. Estas determinam as cláusulas necessárias para a existência de um Sistema de Gestão de Qualidade, podendo ser utilizado por qualquer empresa independentemente da sua dimensão ou campo de acção, sendo por isso uma norma transversal a várias actividades.

Segundo o site oficial (<http://www.iso.org> – consulta efectuada em Novembro de 2013), é actualmente implementado por mais de um milhão de empresas, em mais de 170 países e tem presente nas normas *Introdução; Requisitos Gerais* (procedimentos documentados e restante documentação); *Responsabilidade da Gestão; Gestão de Recursos* (físicos, financeiros e humanos); *Realização do Produto/Serviço; Medição, Análise e Melhoria* (em que se insere o SGQ). Estas são as normas de referência do sistema implementado pelo CINEL, que procura a melhoria da eficácia da instituição.

Em termos de estrutura das normas *NP ISO 9001:2008*, estas definem os seguintes parâmetros obrigatórios: *Requisitos Gerais* (procedimentos documentados e restante documentação); *Responsabilidade da Gestão; Gestão de Recursos; Realização do Produto; Medição, Análise e Melhoria*.

Com o pressuposto de melhoria contínua, este Sistema segue o princípio metodológico da abordagem de processos, que se entende pela relação entre os processos associados ao CINEL, neste caso: *Processo de Planeamento e Gestão; Processo de*

² Fonte: Manual da Qualidade CINEL - 2013

³ Fonte: <http://www.iso.org/>

Suporte; Processo de Negócio; e Processo de Monitorização e Melhoria. Entenda-se Processo como o conjunto de actividades interligadas, que transformam entradas (*inputs*) em saídas com valor acrescentado (*outputs*), utilizando os recursos da organização.

No caso do SGQ do CINEL, a avaliação que tem em conta a satisfação dos colaboradores tem os seguintes subcritérios: *Ambiente de Trabalho, Comunicação Interna, Motivação, Liderança, Grau de Realização e Imagem do CINEL*. A resposta a cada uma das questões foi colocada sob a forma de escala de *Likert*, existindo cinco tipos de respostas divididas entre *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo Nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*.

Na introdução da norma, no ponto 0.1 – Generalidades, destaca-se que a intenção é a da não é uniformização da estrutura dos sistemas de gestão da qualidade nem da sua documentação.

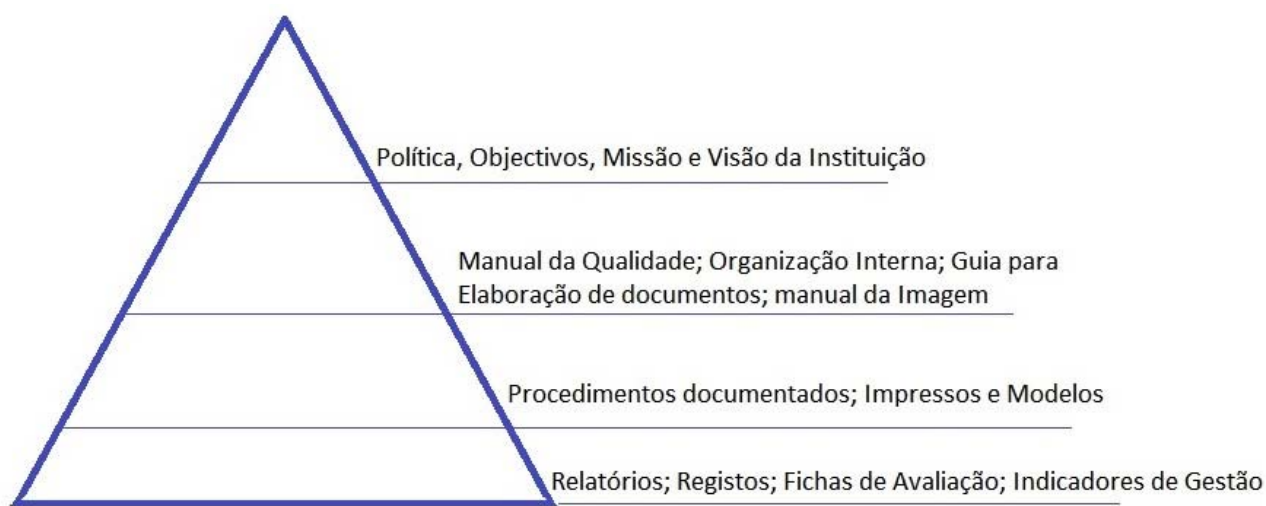
1.2.1. - Certificação

Para a garantia da qualidade do CINEL, a instituição está associada a uma empresa de certificação da qualidade, neste caso, a Associação Portuguesa de Certificação (APCER) que realiza auditorias externas anuais ou bianuais consoante a tipologia da referida auditoria. As auditorias de qualidade consistem num exame sistemático, independente e documentado para obter evidências da satisfação dos critérios de auditorias (neste caso, da adaptação da *NP EN ISO 9001:2008*), com o objectivo de determinar a conformidade ou não dos elementos do Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) com os requisitos especificados e, também, determinar a eficácia do Sistema implementado, de forma a cumprir os seus objectivos.

As organizações certificadas estão sujeitas a auditorias externas, por parte de empresas de certificação, cujo objectivo é o acompanhamento ou a renovação da certificação do seu Sistema de Gestão Qualidade. Em paralelo decorrem auditorias internas, realizadas por colaboradores internos certificados para a função, visando a compreensão e a garantia do Sistema de Qualidade, face a um conjunto de normas e procedimentos. O papel das auditorias é assegurar e atestar a melhoria contínua dos processos da empresa, através de boas práticas de gestão e do relacionamento com os clientes e fornecedores, para possibilitar maior desenvolvimento dos colaboradores e reduzir os custos associados. Ou seja, fazem a verificação da eficácia do seu sistema de gestão, isto é, verificar a forma como os *inputs* são transformados em *outputs*.

1.2.2. – Estrutura Documental

Não só por questões de organização mas também por questões de compreensão da instituição e do sistema, é importante acompanhar os processos e a sua documentação para atingir efeitos de satisfação dos critérios e das normas da qualidade. Assim, a organização tem uma estrutura documental assente numa hierarquia de quatro níveis, que se apresentam da seguinte forma:



(Ilustração II - Estrutura documental
Fonte: Manual da Qualidade – CINEL)

Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO DE AVALIAÇÃO

Para a compreensão do projecto de avaliação na sua globalidade é imprescindível discutir e enquadrar teoricamente os conceitos apresentados - de avaliação, de gestão e de qualidade - assim como é necessário clarificar algumas concepções que se situam no lugar onde decorre o estudo - formação profissional . Assim, sendo o objecto central em estudo o Sistema de Gestão da Qualidade num Centro de Formação Profissional, é imperativo desconstruir faseadamente os conceitos para consolidar o surgimento deste paradigma na realidade histórica e, mais tarde, enquadrá-lo no espaço-tempo em que situa este projecto-estágio.

2.1. - Do Contexto da Formação Profissional em Portugal

Partindo da função social que têm as instituições educativas e as de formação profissional, compreendemos a sua importância face à sociedade actual e às necessidades de mercado específicas em termos de trabalho. *Como Formação Profissional (...) considera-se (...) todo o ensino e formação profissional que tenha como objectivo a produção imediata, na conclusão da frequência, de uma competência que possa ser transferida para um desempenho profissional* (Pedroso, 1993). Os centros de formação profissional visam, assim, habilitar e/ou preparar os seus formandos para a entrada neste mercado de trabalho, através de uma cultura e valores de uma determinada profissão, de atitudes e saberes específicos, enraizados culturalmente pela instituição, com o intuito de corresponder às novas exigências de qualificação que surgem no mercado. *A formação é entendida (...) como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, a regulação e a legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania* (Estevão, 2012). Assim estes centros têm planos de formação com actividades ou áreas de formação prestadas para tentar alcançar a esse seu objectivo. Obviamente, existem factores associados à criação desses planos de formação em termos históricos, como por exemplo a tradição de formação técnica e o estatuto social de uma certa profissão.

Antes de termos uma economia como a que conhecemos hoje, em pleno século XXI, já tiveram lugar algumas iniciativas de educação e formação em Portugal que

tinham em vista a profissionalização, conhecidas como ensino técnico ou formação profissional.

Segundo Bustorff (1988), até aos anos 80 do século XX existem algumas datas de referência sobre o ensino técnico e profissional (E.T.P.) em Portugal. Contudo, a história do ensino técnico e profissional não se cinge ao século XX, já tendo aparecido pelo menos 200 anos através do Marquês de Pombal e do surgimento das Escolas ou Aulas Régias ou no reinado de Dona Maria I com a criação da Casa Pia de Lisboa. Apesar disso, (...) *pode dizer-se que os primeiros cursos técnicos foram criados em 1836, pelo governo de Passos Manuel, com a fundação do Conservatório de Artes e Ofícios e no ano seguinte (1837) com a criação do Conservatório Portuense de Artes e Ofícios* (Bustorff, 1988).

Já a meio do século XX, em 1948, é criado e começa em funcionamento o estatuto sobre o E.T.P. pela mão do Director-Geral do Ensino Técnico, Dr. Carlos Proença Figueiredo, que exerceu funções de 1945 a 1971, sendo esta última data a do momento da extinção da mesma Direcção-Geral. Este estatuto manteve-se em funcionamento durante 20 anos. *Após a reforma do ensino técnico e profissional de 1948, a formação profissional inicial oferecida pelo sistema escolar fazia parte de uma tecnologia social* (Grácio, 1986. cit. in Pedroso, 1993) *que visava a produção de uma elite através do ensino liceal/universitário e a limitação das expectativas de mobilidade social ascendente através do ensino técnico* (Pedroso, 1993).

No final deste período, em 1971, é criada a Direcção-Geral do Ensino Secundário e são transferidas as competências da anterior Direcção-Geral do Ensino Técnico e Profissional conjuntamente com as competências da Direcção-Geral do Ensino Liceal para este novo órgão.

A reforma que introduziu os cursos gerais do ensino técnico acontece em 1970, foi terminada somente em 1973, com a criação dos cursos complementares do ensino técnico profissional. Esta reforma foi lançada pelo Ministro Veiga Simão, que assim possibilitava o acesso ao ensino superior pela via do ensino técnico. *Procurou valorizar socialmente o ensino técnico, que era diminuído pelo facto dos seus alunos, com uma escolaridade idêntica à dos alunos do Liceu, terem de frequentar institutos intermédios, os institutos industriais e comerciais, se quisessem prosseguir os seus estudos nas universidades, nomeadamente nas faculdades de economia e de engenharia* (Bustorff, 1988).

Em 1975, após a revolução de 25 de Abril de 1974 e com a queda do regime autocrático do Estado Novo, dá-se lugar à homogeneização dos cursos gerais do ensino

técnico e liceal, através da sua unificação, havendo a extinção dos cursos diurnos de E.T.P. Esta unificação ficou completa mais tarde em 1978, com a extinção dos cursos complementares do ensino técnico e profissional. *A interrupção desta reforma (reforma Veiga Simão), com o 25 de Abril, deu origem a um período em que se assistiu a um avolumar de projectos contraditórios, num contexto de um estado enfraquecido(...)* (Pedroso,1993).

Em 1983, é relançado o E.T.P. para funcionar a partir do 10º ano de escolaridade, com uma estrutura que se mantém até à data da conclusão do documento (1988), isto pela mão do Ministro Prof. Augusto Seabra com a colaboração do então Director-Geral do Ensino Secundário, Dr. Cunha Gomes e pelo coordenador de Apoio ao Ensino Vocacional e Profissional, Engº. Seco da Costa. Entre as razões do lançamento do E.T.P *contam-se a formação de recursos humanos para satisfazer necessidades de desenvolvimento tecnológico do aparelho produtivo. O perfil dos jovens que saíam das escolas, não era adequado às diferentes profissões* (Bustorff, 1988).

Acerca desta momento em Portugal, outro autor, Pedroso (1993) afirma que *no início dos anos 80, em plena crise económica, vivia-se em Portugal um período, no que se refere ao sistema de educação-formação, de crítica generalizada, quer de diversos sectores nacionais de opinião, quer de instituições internacionais chamadas a analisar o sistema educativo*. Estas instâncias internacionais, como por exemplo o Banco Mundial ou a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), apresentaram as suas recomendações e com elas emergiram empréstimos para que fossem realizados mais investimentos no sector da formação profissional, que se encontrava desadequado às necessidades de mercado. Esta situação de desadequação punha em causa todo o sistema educativo português. Os motivos da tendência para o fracasso do sistema educativo vinham de tomadas de decisão política anteriores e também devido ao contexto social e de desenvolvimento do nosso país. Para Pedroso (1993), houve com efeito, três factores fundamentais que caracterizavam o sistema escolar no fim da década de 70 e que contribuíram para esta situação:

a) Grande selectividade na base, dada a permanência de elevados índices de abandono escolar precoce, combinados com níveis igualmente elevados de insucesso escolar no ensino primário e no ensino preparatório;

b) Rarificação da formação orientada para a qualificação, particularmente após a unificação do primeiro troço do ensino secundário e o desenho dos novos cursos complementares de 1978, agravado pela revisão curricular de 1979, num contexto em

que a estrutura de formação extra-escolar não estava preparada para formar contingentes elevados de jovens sem qualificação;

c) Incapacidade de absorção pelo ensino superior dos contingentes cada vez mais elevados de jovens que frequentavam o ensino secundário(...)(Pedroso, 1993).

Em resposta a esta situação, de problemas identificados no sistema educativo, foram viabilizadas medidas políticas que demonstravam o interesse e a necessidade de investir nos sectores de educação e formação. As alterações e reformas propostas começaram a ser mais consensuais a partir do surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. *Apenas em 1986 se atingiu um consenso político sobre a educação que permitisse a elaboração de uma nova lei enquadradora do sistema educativo. Essa lei, no que se refere ao problema que nos preocupa, introduz dados actuais do problema em matéria de formação profissional inicial no sistema de todos os níveis de ensino* (Campos, 1989. cit. in Pedroso, 1993).

Em tom de crítica, Pedroso (1993), afirma que o caminho da formação profissional em Portugal, até este momento, não tinha sido estruturado e que por isso não esta situação não teria origem num responsável único ou uma única reforma, isto pelo estado em que se encontrava o sistema de educativo e de formação profissional. Muito pelo contrário, este era o resultado de várias estratégias adoptadas para resolver um problema diagnosticado com consensos progressivos. Num momento em que surgiram medidas, através de várias reformas políticas sobre a formação profissional, foi o conjunto de intervenções e a variedade de actuações que contribuíram para existência de um quadro de oferta de formação profissional, mais abrangente, que permitisse enquadrar futuros dispositivos de formação para que se pudesse construir um novo quadro orientador da formação profissional.

Assim, em dez anos, passou-se de uma situação de quase inexistência de actividade concertada de formação e de inexistência de um sistema de formação profissional inicial em Portugal para uma situação de existência de vias diversas de qualificação profissional inicial, que estruturam percursos alternativos e tendencialmente concorrenciais entre si (Pedroso 1993).

Culminando com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, deu-se o crescimento de iniciativas de formação profissional e conseguiu criar *uma rede nacional de formação profissional extra-escolar, ao mesmo tempo que se criavam as condições para o desenvolvimento da formação profissional em contexto escolar* (Pedroso, 1993).

Com este crescimento, houve também um aumento dos centros extra-escolares, que pudessem criar melhores condições para uma inserção profissional de desempregados de longa duração, mulheres, deficientes e jovens. *A progressiva complexificação do sistema de formação profissional foi tornando necessário um quadro orientador da formação que regulasse a dispersão de iniciativas existentes* (Pedroso, 1993).

Para este autor, o que a Lei de Bases do Sistema Educativo trouxe de positivo foi o reconhecimento articulado e enquadrado da Formação Profissional em contexto escolar e que, no panorama extra-escolar, o quadro legal encontrava-se incompleto necessitando de um quadro legal mais adaptado.

Em 1991, através do Conselho Permanente de Concertação Social, foi reconhecida a necessidade de um novo enquadramento legal para a Formação Profissional extra-escolar. Assim, foi através da intervenção do Ministério do Emprego e da Segurança Social, que executando e coordenando as políticas consagradas nesse ano, em consequência também da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se conseguiu criar um quadro orientador para a Formação Profissional fora do ambiente escolar.

Actualmente existem vários centros de formação profissional pelo país e contam com modelos de gestão partilhada, i.e. que resultam de parcerias público-privadas, cuja gestão é da esfera pública e privada e que estão contratualizadas as áreas de acção e as responsabilidades da parte pública da empresa e da parte privada. Estes centros estão ao abrigo do Quadro de Referência Estratégica Nacional, que estão inseridos no âmbito dos financiamentos europeus para a educação, formação e emprego tendo em conta as necessidades regionais.

2.2. - Da Gestão

No contexto dos Centros de Formação Profissional, como organizações educativas, como conjunto de pessoas que, através do seu poder individual de trabalho e do seu poder colectivo de trabalho, se dedicam ao cumprimento dos seus objectivos individuais e organizacionais, é necessário que a gestão dos recursos afectos sejam também melhor realizada. (...) *a formação, sobretudo a partir da década de 70 e mais claramente na década de 80 do século anterior, se torna num tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem* (Estevão, 2012).

Nós, enquanto seres humanos, realizamos várias actividades sem muitas vezes nos aperceber-mos, tais como gerir, avaliar, organizar e até prever. O acto de prever não significa à partida que esteja certa a previsão efectuada, contudo permite agir em função dessa previsão para que assim haja um planeamento, mas para haver planeamento é necessário ter em conta essa previsão para o fazer. *Embora o planeamento inclua previsão, pode haver previsão sem que haja planeamento. O planeamento tem implícita a ideia de acção a desenvolver para que as coisas aconteçam, o que é diferente de esperar que aconteça o que se previu* (Teixeira, 2005). Neste caso a gestão, faz uso de tarefas (avaliar, gerir, organizar, prever) para a prossecução dos objectivos a que se propôs. Como vivemos em sociedade, trabalhamos num colectivo e para o colectivo, necessitamos de organização. Desde das empresas com fins lucrativos às organizações sem o mesmo fim, tendo mais ou menos responsabilidade social, todas carecem de uma boa gestão para terem em vista a continuação da sua actividade. No caso das empresas, são visíveis as consequências da má gestão ou da gestão danosa na sociedade, tendo efeitos não só para o grande colectivo, mas também para os trabalhadores dessas empresas que se podem ver lesados pelas opções dos gestores que as lideram.

Gerir torna-se de facto importante na nossa sociedade, e para tal, o uso de determinadas actividades para conseguir a concretização dos objectivos surge vitalmente para os gestores. Para Teixeira (2005), *gestão é o processo de se conseguir obter resultados com o esforço dos outros*, e que, *pressupõe a existência de uma organização, isto é várias pessoas que desenvolvem uma actividade em conjunto para melhor atingirem objectivos comuns*. Estes objectivos derivam de uma necessidade de organização das instituições, que precisam de melhorar os processos dentro das próprias organizações, tendo em vista a sua viabilidade e a utilidade. Para Meignant (1999), gerir é analisar as situações, tomar ou fazer tomar decisões por todos os actores envolvidos em função da melhor relação custo/benefício e dos recursos disponíveis, externos e internos. É pôr em prática essas decisões, controlar os resultados, regular a evolução e tudo o que contribuir para a finalidade da função a desempenhar e, desse modo, contribuir para a eficiência económica da empresa.

Dado que a gestão é uma actividade inata à existência humana, como algo que fazemos diariamente mesmo que não nos apercebamos, entende-se que, por exemplo, o que diferencia os vários tipos de Gestão é finalidade da função da Gestão ou do que se gere.

Mas, para haver gestão e organização é importante existir documentação que a viabilize. E é nos anos 20 do séc. XX, com Max Weber que se formaliza esta questão

através do modelo da racionalidade burocrática. *A escola científica ou a escola de administração científica, também chamada de escola clássica, aparece no início do séc. XX como um apelo à racionalização do trabalho e das formas de produção, precisamente para aumentar a eficiência e a eficácia das organizações* (Profirio, 2002). Segundo este autor, Profirio (2002) citando Weber (1944), *a burocracia tem um carácter racional: a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade "objectiva" dominam a sua conduta.*

A importância da burocracia é realçada em consonância com o contexto ou sociedade da época, com a organização do trabalho, com os seus princípios de especialização profissional e justificada pela necessidade de, ao nível dos recursos humanos, materiais e financeiros, tornar as instituições mais proficientes.

Os fenómenos burocráticos e da organização racional, descritos por Max Weber nos anos 20 e hoje sentidas na administração pública não se enquadram nos modernos paradigmas assentes na motivação dos funcionários e na satisfação do cliente (...) (Porfirio, 2002). Segundo este autor, o desafio que emerge, acerca do acima descrito, vai no sentido de inverter o processo, passando da organização racional actual para a organização que seguirá o modelo da qualidade total.

2.3. - Da Gestão da Qualidade

De uma noção de gestão e de burocracia podemos partir para as noções de Qualidade, Gestão da Qualidade ou Qualidade Total das organizações.

Imbuídos da orientação original em que este conceito emergiu (no departamento de Defesa do Estados Unidos da América), interpretam-na como uma "filosofia de gestão", visando o sucesso da organização num segmento de mercado, num processo contínuo de aprendizagem e de envolvimento total de toda a organização, de todos os processos e de todas as pessoas (Estevão, 2012).

A gestão e a qualidade nas organizações têm subjacente a si o controlo sobre as variáveis que determinam o normal funcionamento das instituições e, como tal, o controlo não é só sobre as práticas na instituição, mas sobre os processos e as pessoas, como também, sobre a documentação a estes associada. Assim, a recolha de dados relativos às instituições começou a ter maior importância porque se passou a associar a qualidade.

Até ao início do séc. XX, a qualidade era entendida sobre a conformidade dos produtos no fim da sua fase de produção, ou seja, o resultado do produto aos olhos de uma inspecção ou supervisão final. *A partir dos anos 20 do século XX assume-se mais*

claramente que a qualidade deve ser entendida como controlo da qualidade, um controlo estatístico visando não apenas a verificação da qualidade após o trabalho realizado (função de detecção e função curativa) mas também durante o processo de fabricação, por técnicas várias (como a elaboração de gráficos de controlo ou uso de estatísticas base), que possibilitariam a identificação das causas dos desvios e, consequentemente, a melhoria da performance dos processos (Estevão, 2012).

O processo de produção começou a ser igualmente importante. Para as pessoas que se envolvem neste processo de produção, também lhes foi reconhecida importância no discurso da qualidade. Assim, no decurso de ideias sobre a qualidade, o conceito foi evoluindo e tendo contornos mais abrangentes, passando a envolver todos os colaboradores e todos os clientes através da sua satisfação, ao invés de controlar apenas o produto final. *Na segunda metade da década de 70 do século anterior, a qualidade passou a definir-se, por influência de outras concepções e de outras práticas gestionárias, não como mera função técnica, mas como função essencialmente estratégica* (Estevão, 2012). Com a evolução do conceito, tornou-se necessário para as organizações, que pretendiam satisfazer os requisitos dos seus clientes, escutá-los e compreender as suas necessidades, mas para que isso acontecer, tem de haver comprometimento da organização a todos os níveis. Houve assim uma mudança de perspectiva, do resultado final para o processo na sua totalidade, emergindo assim o conceito de qualidade total da organização.

A qualidade total passa, por conseguinte, a definir-se como um factor transfuncional que atravessa todas as dimensões da organização, surgindo ao mesmo tempo várias entidades certificadoras dessa mesma qualidade total, segundo parâmetros amplamente consensuais (embora nem sempre totalmente coincidentes) (Estevão, 2012).

Assim, o actual Sistema de Gestão da Qualidade do CINEL, tem na sua base relação com outros conjuntos normativos em prol da gestão da qualidade, documental e estatística. Um desses conjuntos é o *Total Quality Management* (TQM), e baseia-se no princípio da Qualidade Total, isto é, que todos os elementos afectos à empresa, sejam clientes, funcionários ou parceiros, estejam satisfeitos. A esta conclusão dever-se-á chegar através da análise e recolha de dados estatísticos, que cumprindo os requisitos sugeridos por estes conjuntos normativos, estará a ser considerada uma empresa de qualidade. Como acção, a TQM sugere uma metodologia cíclica de *Plan, Do, Check, Act* (Planear, Executar, Confirmar/Validar e Agir) em todos os processos avaliados.

A *European Foundation for Quality Management* (EFQM, 2003) foi outro dos conjuntos que deu o seu contributo e segue o apelidado “Modelo de Excelência”, ou seja

uma ferramenta de gestão para a satisfação de todos os indivíduos ou grupos que tenham impacto sobre a organização, desde clientes, colaboradores, parceiros, fornecedores e todos os que possuem uma relação financeira com a organização, procurando o incremento da competitividade em termos globais e promovendo abordagens orientadas para a gestão das organizações europeias.

Os 8 (oito) “Conceitos Fundamentais da Excelência” que são apresentados pela EFQM, não são mais do que princípios de gestão da qualidade e surgem da seguinte forma: Orientação para os Resultados; Focalização no Cliente; Liderança e Constância de Propósito; Gestão por Processos e por Factos; Desenvolvimento e Envolvimento das Pessoas; Aprendizagem, Melhoria e Inovação Contínuas; Desenvolvimento de Parcerias; e Responsabilidade Social Corporativa. Este modelo não se distancia da TQM e faz uma aproximação e uma abordagem aos mesmos princípios e às mesmas finalidades, no contexto europeu. Como Estevão (2012) refere existe nestes modelos um amplo consenso entre as várias “filosofias de gestão da qualidade”.

Em termos de estrutura das normas ou dos princípios, a *International Standard Organization* (ISO - Organização Internacional de Normalização), nas normas *ISO 9001:2008*, segue também e muito a lógica da qualidade total e do “Modelo de Excelência” da EFQM, contendo igualmente 8 princípios de gestão da qualidade, que são: *Focalização no Cliente; Liderança; Envolvimento das Pessoas; Abordagem por Processos; Abordagem de Gestão como um Sistema; Melhoria Contínua; Abordagem à Tomada de Decisões Baseadas em Factos; e Relações Mutuamente Benéficas com os Fornecedores*.

Neste caso, estes princípios são traduzidos em normas, subdividindo-se em cláusulas. São assim definidos os parâmetros obrigatórios para a certificação da qualidade de uma empresa/instituição interessada e, portanto, caberá à organizações interessadas garantir o cumprimento desses requisitos. Isto implica alterações na estrutura orgânica ou documental da empresa, ao implementar o Sistema de Gestão da Qualidade, i.e. caso pretenda obter um certificado de qualidade.

2.4. - Da Gestão da Qualidade na Educação

A qualidade passou a ser um tema central sempre que se fala em avaliação, sendo que, a norma passou a ser a avaliação como processo de procura da qualidade de determinado objecto, para que se possa compreender o objecto em estudo e emitir o devido juízo de valor e mérito.

Numa primeira fase, a qualidade em educação era uma proposição relativa a melhorar, mudar ou conservar determinada situação, em que esta mesma era mobilizadora de esforços, sendo vista como meta a atingir. Há que referir também, que antecedendo esta visão, no que concerne à educação, a preocupação inicial foi a problemática logística quantitativa de escassez de recursos – e associado a esta, falta de qualidade do ensino. Com a universalização do acesso ao ensino e com a constante preocupação em melhorar, pôs-se em causa a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, passando então as instituições responsáveis a mobilizar esforços para a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares, isto é, seguindo o pressuposto lógico de quanto mais custos se tinham em educação, melhor seria o sistema de ensino. *O acesso a todo o recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.* (Enguita, 1997). Neste caso, para se analisar a qualidade dos sistemas eram tidos em conta factores como a proporção dos gastos públicos dedicados à educação, custo por aluno, duração da formação, nível salarial dos professores, número de alunos por professor, entre outros.

Numa segunda fase, o conceito de qualidade passou a ser centrado na eficácia do processo, ou seja, máximo resultado com o mínimo custo, passando-se da lógica de serviço público, com muitos custos, para uma lógica de produção empresarial privada (lógica da competição de mercado). Actualmente os resultados obtidos em educação são medidos através de taxas de retenção, taxas de promoção, ingresso em cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, entre outros. Resumindo, a qualidade numa fase inicial era vista como o incremento de recursos humanos e materiais dos sistemas educacionais, partindo para uma fase póstuma em que surge a eficácia do processo – conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Estas duas fases de pensamento ou lógicas em educação, têm na sua origem um contexto histórico específico que as levou a surgir e é por isso que, segundo Enguita (1997), na linguagem das administrações educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado constantes realidades, distintas e cambiantes.

Mais recentemente, Clímaco (2005) afirma também que a qualidade em matéria educativa não é um conceito explícito, sendo percebido como uma característica subjacente à condução ou mesmo à justificação de determinadas políticas ou programas.

Actualmente, *A retórica da qualidade, e mais especificamente da gestão da qualidade total, também tem encontrado na educação os seus adeptos* (Estevão, 2012). A transferência dos modelos de qualidade total para as organizações educativas vai

acontecendo progressivamente, mais no sector privado do que no sector público, isto dito de uma forma linear, tentando que, no caso da gestão pública, este tipo de organizações se vire mais para os interesses do mercado, e assim, atentando contra os modelos de gestão existentes nas mesmas, de lógica de serviço público. Procura-se com isso, uma mudança de mentalidade institucional e trazer as tecnologias de gestão empresarial industrial para as instituições de serviços educativos.

Estevão (2012), afirma que no seguimento da obra *Total Quality Management in Education* de Murgatroyd & Morgan (1994), se propõe a transposição dos procedimentos industriais da qualidade para o campo da educação, independentemente da polémica que possa criar a comparação entre as organizações educativas e o mundo empresarial, trazendo consigo a noção de mercado educativo, considerando assim que: (...) *este campo deve ser ressemantizado para ser acolhido na noção ampliada de "mercado educativo" ou, mais parcimoniosamente, de "quase-mercado educativo", onde as preocupações passem a ser sobretudo de ordem pragmática, sem receio pela utilização de uma linguagem com referenciais de mercado, uma vez que a educação e a escola são parte da economia de serviços, para além desta mesma escola, por exemplo, funcionar também, quer se queira quer não, como uma organização que gere uma cadeia de clientes* (Estevão, 2012).

No entanto, este autor não defende o modelo da gestão pela qualidade total como algo unívoco, que não possa ser questionado à luz das políticas públicas e dos interesses privados. *Objectivamente, estamos perante uma fórmula (neoliberal) de qualidade entendida de modo muito específico e redutor, como uma engenharia a favor da desigualdade legítima ou ao serviço de políticas restritivas dos direitos dos actores, ainda que fundamentadas, tal como acontece nos dias que correm, em discursos globalizados ou universalistas. Por conseguinte, aqui pouco importam as questões da justiça ou da democracia, a não ser que se tornem também funcionais ao próprio mercado educativo* (Estevão, 2012).

Quando se refere a engenharia e políticas restritivas, o autor entende que este apelo à qualidade total das organizações educativas pode levar a uma "desideologização" política dos serviços, através dos sistemas de controlo da qualidade, que estando revestidos de neutralidade e tentando cumprir os seus objectivos de eficácia, podem não abranger os valores do mundo cívico, como por exemplo justiça social, passando de direitos dos cidadãos para direitos de indivíduos enquanto consumidores. A ênfase nesta problemática enquadra-se no diminuir dos custos dos serviços das empresas, procurando torná-las mais eficazes. Contudo, esta mesma retórica da qualidade encontra-se presente

ao nível das políticas públicas actuais, do neoliberalismo apoiado pela maioria parlamentar que procura a diminuição dos serviços públicos numa corrida para os serviços mínimos, de baixo custo com o máximo de qualidade.

Estevão (2012), aparece como crítico constatando que, para alguns peregrinos da qualidade, as escolas públicas teriam muito a ganhar caso seguissem o modelo de gestão privada, insinuando assim que o modelo privado talvez pudesse contribuir para a melhoria das instituições públicas, mas que poderia conduzir à sua privatização. No entanto, esta crença carece de evidências de grande relevo a este nível. *Atento-me exclusivamente à crítica deste aspecto, penso que, apesar de todas as crenças (ou desejos) na superioridade das escolas (sobretudo privadas) num contexto livre de mercado, não há suficiente sustentação empírica para corroborar tais crenças, uma vez que as investigações se têm revelado insatisfatórias. (...) Obviamente que não pretendo com tudo o que foi dito negar o facto iniludível de que os processos privatizadores e liberalizantes podem oferecer algumas vantagens no domínio da educação, sobretudo num contexto de escassez de recursos públicos* (Estevão, 2012).

No caso das organizações educativas completamente públicas, estas não respondem por norma à lógica da procura e da oferta e por isso, dificilmente entrarão nos padrões de qualidade do mercado ou a qualidade destas terão de ser equacionadas de um outro modo. Não obstante, o papel destas instituições poderá ter de ser redesenhado ao nível da gestão de modo a se adaptar às condições mercantilizadas da sociedade.

2.5. - Dos Paradigmas de Investigação e Avaliação

A avaliação é um domínio científico, transdisciplinar, que se enquadra em paradigmas de investigação consoante a sua epistemologia, ontologia e objectivos da própria corrente investigativa. É importante compreender a avaliação enquanto campo de estudos, por ser uma prática com relevância social, destacando também que os usos e os propósitos da avaliação dependem do que é avaliado, de quem avalia e das partes interessadas. É, por isso, igualmente importante compreender os paradigmas teóricos em que se insere esta prática, compreender os moldes, meios e intenções em que se reveste, para poder produzir uma discussão mais alargada sobre a temática.

Lincoln & Guba (2006), fazem uma apresentação inicial clara para contextualizar o pensamento e acção existente no domínio da investigação e da avaliação, destacando desde logo quatro principais paradigmas: Positivismo, Pós-Positivismo, a Teoria Crítica e o Construtivismo. Esta apresentação faz uma divisão, sobre a natureza axiomática dos

paradigmas, entre Ontologia, Epistemologia e Metodologia, pondo em discussão realidades distintas sobre os paradigmas acima descritos.

Assim, Lincoln & Guba (2006), relatam acerca da perspectiva Positivista, que na sua base ontológica está a procura da realidade "real", tentando tornar inteligível essa mesma realidade, através das chamadas "descobertas verdadeiras". Para isso, é usada uma metodologia experimental, de verificação de hipóteses, com tendência para os dados recolhidos serem quantificados face às investigações. No que concerne agora ao Pós-Positivismo, referem que este se enquadra numa concepção de "realidade imperfeita" ou "provável", com tendência para a probabilidade das questões de investigação. Epistemologicamente, tem tendência mais objectivista e segue uma metodologia experimental modificada, podendo combinar métodos múltiplos, i.e. quantitativos e qualitativos. No seguimento, sobre o paradigma da Teoria Crítica, os mesmo autores afirmam que este tem na sua base ontológica a realidade histórica e virtual, cuja influência deriva dos valores sociais, políticos, culturais e económicos no devido espaço-tempo. É por isso, em termos epistemológicos, subjectivista, na medida em que as suas descobertas são condicionadas e até mediadas por valores. Tendo, em suma, uma metodologia dialógica/dialéctica, de lógicas de interacção, de contraposição e discussão de ideias. Já sobre a concepção Construtivista, referem que esta é relativista, propondo que as realidades sejam contextualizadas especificamente, atendendo ao ambiente em que são realizadas as investigações. A sua epistemologia é iminentemente subjectivista e transaccional, seguindo uma metodologia interpretativa, ao que os autores apelidaram de hermenêutica/dialéctica, isto é, interpretando os dados qualitativos recolhidos e experiências vividas, põe em contraposição ou justificação as suas ideias com outras atendendo ao contexto de inserção da investigação.

No entanto, Lincoln & Guba apresentam outros dois autores John Heron e Peter Reason (1997), que viriam a acrescentar o paradigma Cooperativo ou Participativo a este conjunto de paradigmas. Para estes, a realidade é participativa e subjectiva-objectiva, assentando epistemologicamente na subjectividade crítica e na sua "transacção participativa com o cosmos", com uma metodologia centrada na participação política e na verificação das práticas, fazendo uso de uma linguagem qualitativa. Apesar disto Lincoln & Guba afirmam que, (...) *ainda que Heron e Reason tenham elaborado um modelo por eles chamado de Cooperativo, a leitura cuidadosa da sua proposta revela uma investigação de orientação pós-positivista, pós-moderna e criticalista* (Lincoln & Guba, 2006).

Estes autores, abordam a questão dos paradigmas da investigação não só ao nível axiomático mas também de uma outra forma. São questões práticas, por eles suscitadas, são sobre a natureza do conhecimento, a construção ou acúmulo do conhecimento, o rigor e a validade ou critérios de qualidade, a voz ou postura do investigador, a ética e o treino.

Assim, segundo Lincoln & Guba (2006), para os positivistas, a natureza do conhecimento é realizada através da verificação de hipóteses estabelecidas como leis ou factos, o acumular de conhecimento funciona por acréscimo, como blocos de um "edifício do conhecimento", através de generalizações e vínculos de causa e efeito. Ainda no positivismo, os critérios de qualidade identificados pelos autores, são pontos convencionais de referência, de rigor, de validade interna e externa, sugerindo a confiabilidade e a objectividade dos dados. Em relação à ética, os autores afirmam existir nos positivistas inclinação extrínseca para a fraude, sendo a postura do investigador a de cientista desinteressado como informante dos tomadores de decisões, dos elaboradores de políticas e dos agentes de mudança. Em relação ao treino, identificam este como sendo técnico e de teor quantitativo.

Para os pós-positivistas, em comparação com os positivistas, a diferença surge na natureza do conhecimento, em que se verificam hipóteses não falsificadas, que são factos ou leis prováveis. E, ainda, no que diz respeito ao acúmulo de conhecimento, aos critérios de qualidade e à ética, estes apresentam as mesmas concepções que os Positivistas. Quanto à postura do investigador, o pós-positivista surge como "intelectual transformativo", como defensor e activista, enquanto, em relação ao treino, se mantém o aspecto técnico, derivado do quantitativo, mas também fazendo uso de meios qualitativos.

Sobre a Teoria Crítica, a natureza do conhecimento surge através de *insights* estruturais ou históricos, o acumular de conhecimento emerge da generalização por similaridade ou por revisionismo histórico e os critérios de qualidade abrangem a situacionalidade histórica. Em relação à ética a esta associada, os autores referem a existência de uma inclinação moral intrínseca para a revelação. Sobre a postura do investigador, não existe nenhuma referência associada à Teoria Crítica, contudo, em relação ao treino os autores identificam a ressocialização, quantitativa e qualitativa, a história e valores de altruísmo e capacitação.

Acerca dos construtivistas, a natureza do conhecimento deriva de reconstruções individuais que se fundem em torno de um consenso e o acúmulo de conhecimento é realizado através dessas reconstruções, mais informadas e sofisticadas, da chamada experiência vicária. Como critérios de qualidade estão presentes a fidedignidade e

autenticidade, enquanto que a postura do investigador, neste caso, é a de um participante apaixonado como um facilitador da reconstrução multivocal. Os autores ainda definem, que em termos de treino, os Construtivistas sejam semelhantes aos Teóricos Críticos nas suas práticas, na procura de ressocialização.

Por fim, surge o paradigma participativo sugerido por John Heron e Peter Reason (1997), de uma epistemologia alargada com primazia da subjectividade crítica, saber prático e conhecimento vivo. Para estes, o acúmulo do conhecimento funciona em comunidades de investigação implantadas em comunidades práticas, conduzindo a sua acção a fim de transformar o mundo ao serviço da prosperidade. Como critérios de qualidade têm patente a congruência do saber experimental, proposicional e prático, e em termos éticos seguem em grande medida as concepções construtivistas. A postura deste tipo de investigador seria demonstrada por meio da acção auto-reflexiva, da construção de vozes secundárias conscientes, de teorias elucidativas sobre várias formas de expressão. Numa análise sucinta, foram acima destacados vários paradigmas de investigação que bem se enquadram nos paradigmas da avaliação, enquanto domínio científico.

Noutra análise, Fernandes (2010) vem referir que, no seu ponto de vista, a separação das perspectivas sobre a avaliação se podem resumir a duas perspectivas centrais.

As diferentes abordagens de avaliação apoiam-se em pressupostos políticos e filosóficos muito diversificados. Os sistemas de concepções e de valores dos seus autores influenciam o seu desenvolvimento teórico e a sua utilização prática. Mas as abordagens também têm acompanhado a evolução das ciências sociais e das ciências da educação em particular, no que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua concepção e desenvolvimento. Desta forma temos abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas, críticas ou sóciocríticas (Fernandes, 2010).

Como Fernandes (2010) identifica, já no campo da avaliação, existem duas perspectivas centrais – uma mais objectivista e outra mais subjectivista: A perspectiva empírico-racionalista (objectivista), que procura a verdade inteligível, em que o papel do investigador é distanciado face ao objecto em estudo e o envolvimento dos interessados na avaliação é reduzido ou nenhum, seguindo uma metodologia marcadamente quantitativa, i.e, tendo como base em instrumentos quantitativos, como por exemplo

testes e questionários; A perspectiva da racionalidade interpretativa, crítica ou sóciocrítica (subjectivista), que é assumidamente subjectiva, com a plena noção por parte do avaliador da influência face ao contexto (da influencia recebida e da influencia dada sobre o ambiente), tem em conta o envolvimento constante das partes interessadas, seguindo uma metodologia qualitativa, como por exemplo um estudo de caso ou estudo etnográfico.

Estas definições ou orientações, decorrem da acção avaliativa, das abordagens e dos intervenientes na própria avaliação. *Mas também é claro que a construção teórica decorre das práticas de avaliação propriamente ditas; isto é, das interacções dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que fazem a partir delas. A natureza e a complexidade dos objectos a avaliar (e.g., aprendizagens, programas, projectos, políticas) e o tempo e os recursos disponíveis, entre outros factores, mostram que, em geral, só muito dificilmente as práticas de avaliação poderão reflectir rigorosamente o que se prescreve numa dada abordagem* (Fernandes, 2010). Este tipo de análise, permite compreender à luz de pressupostos filosóficos, que há diferença e que se situa no tipo de dados produzidos, quantitativos ou qualitativos, mas que se prende essencialmente com o comportamento dos intervenientes, desde os avaliadores aos avaliados, da definição e objectivos da avaliação. Ainda assim, isto não significa que uma determinada avaliação siga em rigor o que está prescrito numa corrente ou abordagem, podendo pela complexidade do meio atender a vários tipos de abordagens. No entanto, esta modalidade de análise permite compreender em larga medida os paradigmas, os contornos e perspectivas, emergentes no campo da avaliação e da investigação.

Ainda assim, Fernandes (2010), comentando a clivagem entre as perspectivas mais objectivas e as outras mais subjectivas, entra em contacto com outros autores, como por exemplo Robert Stake (2006), afirmando que a avaliação tem, também, por base duas características que dependem do avaliador e da avaliação – e que não são indissociáveis. Uma é a avaliação por critérios e outra é a avaliação por via da experiência ou experiencial, apresentando diferentes graus de profundidade e abrangência. Stake (2006), num primeiro plano, fala-nos de uma *Avaliação por Standards* baseada em critérios e num segundo plano, de uma *Avaliação Responsiva* ou *Respondente*, em que este modo de agir valoriza a experiência do avaliador no meio e, valoriza também, as percepções dos observados e/ou entrevistados, para assim construir uma avaliação que sirva às diversas pessoas afectadas, pessoal e culturalmente, pelo programa, plano, política ou sistema em causa.

Na primeira perspectiva, a definição dos critérios depende do avaliador e/ou das entidades responsáveis e, na segunda definição, a experiência surge como algo intrínseco ao avaliador. Ambas procuram recolher dados, o mais fielmente possível, de uma determinada realidade, seja uma avaliação baseada em critérios ou em experiência vivida, apesar da melhor prática ser realizada com a conjugação destes dois factores, para permitir que a avaliação seja mais rigorosa e abrangente, sugerindo que os dados recolhidos sejam mais credíveis, fiáveis e válidos para as partes interessadas.

Ainda acerca da potencial organização dos constructos sobre a avaliação, Fernandes (2010), destaca as propostas de outros autores, incidindo ainda sobre as eventuais "arrumações" das abordagens em avaliação. Entrando em contacto com o que até agora foi discutido, afirma que inicialmente foi tido em consideração na avaliação em educação, nos programas de natureza social, as abordagens centradas na "verdade", na imparcialidade e na objectividade. *. Este grupo está influenciado pelas concepções mais objectivas da avaliação, muito enraizadas nas perspectivas de construção do conhecimento próprias das ciências físicas e naturais e, consequentemente, agrupa abordagens orientadas para a análise quantitativa de resultados, em que há uma preocupação clara com a imparcialidade e a neutralidade dos avaliadores que, por isso mesmo, se mantêm distanciados dos contextos e objectos de avaliação* (Fernandes, 2010). Esta abordagem vai ao encontro do que Lincoln & Guba (2006) descreviam por paradigmas que eram mais objectivistas, tanto Positivismo como Pós-Positivismo.

Continuando nas "arrumações" de Fernandes (2010), enquadrando noutro grupo, surge uma abordagem diferente, que comparada com a anterior perspectiva de avaliação estará mais orientada para a descrição detalhada das organizações. *A ideia é ir mais além do que o que se preconizava no grupo anterior, na medida em que se procede ao exame minucioso dos processos organizacionais e das tomadas de decisão, procurando adaptar as avaliações às distintas realidades organizacionais. Consequentemente, estamos perante uma avaliação mais presente nos contextos organizacionais, mais interactiva e mais subjectiva* (Fernandes, 2010). Este tipo de avaliações são de teor organizacional, torna o seus processos em interacções e negociações sociais entre as partes interessadas, procurando respostas que sejam política e socialmente úteis.

Ainda assim, Fernandes (2010), apresenta-nos um terceiro grupo que tem em conta as duas "arrumações" anteriores. Neste caso, (...) *o terceiro grupo surge dos processos de construção teórica inerentes à tentativa de integrar abordagens que fazem parte dos dois grupos anteriores. Neste caso, teremos perspectivas mais ecléticas do ponto de vista metodológico e epistemológico com as avaliações a serem*

fundamentalmente orientadas pelas finalidades que se pretendem alcançar e pelos contextos existentes (Fernandes,2010). Não estando associado a ortodoxias, quer a nível conceptual quer a nível metodológico, este tipo de avaliações ganha um sentido mais pragmático na medida em que pode combinar diferentes abordagens tornando o próprio estudo mais completo, mais adaptado e permitindo uma profundidade maior face ao objecto de estudo.

Num semelhante tipo de análise, surge Rodrigues (1995), apresentando-nos três lógicas de avaliação de dispositivos educativos. Este autor, traz-nos uma análise sobre o contexto da avaliação no Estados Unidos da América, em que o debate e a construção de *standards* pretende contribuir para o estabelecimento de um quadro de referência da avaliação.

Estas lógicas, que de seguida se irão apresentar, enquadram-se na discussão que já foi iniciada neste relatório, acerca dos paradigmas de avaliação, que podem ser mais objectivistas, mais subjectivistas ou também mais críticos. A análise realizada incidiu sobre três eixos principais, metodológico, ético e político.

De facto, estes "standards" foram agrupados nas categorias rigor (metodológico), utilidade, justiça ou justeza (interpretáveis por referência a um quadro ético-político) e exequibilidade (equacionável em função do rigor, utilidade e justiça, pois não fará sentido desenvolver um processo de avaliação sem o mínimo de condições e de recursos necessários à produção de resultados rigorosos, úteis e justos) (Rodrigues, 1995). O mesmo autor afirma que, ainda que tenham sido agrupados desta forma, os *standards* apresentados são aspectos a considerar no desenho e desenvolvimento de uma avaliação, sendo estes passíveis de múltiplas interpretações e operacionalizações, para facilitar a sua subscrição por parte de organizações.

Foi através das discussões levantadas por outros autores, sobre as suas posições em relação à avaliação, quer política e administrativa quer pedagógica, que evidenciou três lógicas ou abordagens na avaliação, são elas: a perspectiva objectivista ou técnica; a perspectiva subjectiva ou prática; e, a perspectiva dialéctica ou crítica.

A perspectiva objectivista, como o nome indica, provém da procura de um conhecimento objectivo da realidade, através de uma racionalidade técnica, em que não se difere a realidade física/natural da realidade social, sendo esta estável e reversível, considerando-se assim como independente a realidade, a relação e a vontade dos indivíduos nos fenómenos observáveis. *Compreende-se assim que se procurem explicar os comportamentos e os fenómenos sociais em termos de causalidade linear, que é*

demonstrável através de dispositivos experimentais de investigação, onde os chamados sujeitos assumem a posição de objectos do conhecimento e são tratados como tal (Rodrigues, 1995).

Esta instrumentalização objectiva de manipulação dos sujeitos investigados, torna a relação entre quem investiga e quem é investigado, numa relação autoritária que perde valor social e que fomenta uma utilização do conhecimento como forma de realçar as assimetrias sociais existentes, no processo de investigação. Este modo de operação e de avaliação, torna a produção e aquisição de conhecimento em situações extrospectivas de aplicação linear de uma certa racionalidade técnica, de uma pedagogia por modelagem e por transmissão. *A um ser social tomado apenas como objecto de influências externas que explicam o seu comportamento, corresponde por conseguinte, uma posição de objecto de investigação a estudar a partir do exterior, uma moral heterónoma e um controle externo, bem como no plano pedagógico, uma posição de objecto sobre o qual se exerce a educação. A um objectivismo axiológico correspondem um objectivismo epistemológico e um objectivismo técnico, sustentáculos de uma ética, política e pedagogia autoritárias (Rodrigues, 1995).* Esta correspondência está associada também a um pressuposto de organização social, de investigação e de utilização dos resultados, estando implícita uma ideologia de controlo externo, que não questiona nem os referenciais de avaliação nem as hierarquias existentes, sendo usualmente imposto por essas mesmas hierarquias de foro administrativo. No plano metodológico, tem o intuito de averiguar a causalidade de determinadas políticas, programas, projectos ou métodos em educação, para verificar a sua implementação, utilização e concretização.

A perspectiva subjectivista ou prática, faz a separação entre o mundo físico/natural e o mundo humano/social, e remete para a complexidade das construções valorativas dos sujeitos em função das suas intenções e das suas interpretações. Neste caso, *a teoria tem origem na prática e é por ela validade, em lugar de ser a teoria a validar as práticas, como na perspectiva anterior, e o conhecimento científico apenas é utilizado para informarem as decisões a serem tomadas pelos sujeitos de modo reflectido e ponderado em cada situação concreta em que se encontrem, onde os fins a atingir não estão definidos à partida, sendo problemáticos e objecto de negociação, compromisso e consenso (Rodrigues, 1995).*

O conhecimento nesta perspectiva é subjectivo, não sendo valorizada a neutralidade desse mesmo conhecimento, e não se concebe a relação directa entre a teoria e a prática, pois pode não existir correspondência. A esta subjectividade epistemológica e axiológica, associa-se uma ética democrata, de negociação e participação das relações

humanas e do conhecimento. Esta atitude reforça a participação na acção e na gestão social em geral, e também reforça o papel do indivíduo enquanto fonte do seu próprio avaliação referencial de avaliação, iniciando um processo de auto-controlo e de auto-regulação, no desenho e desenvolvimento, gestão e execução dessa mesma avaliação.

Se assim se conceber, tanto o conflito como o consenso, como essenciais e centrados nos indivíduos, desprovidos de um contexto institucional ou social e político, não se atenta à questão da organização social da qual fazem parte, defendendo um relativismo que não desafia as condições institucionais existentes.

A perspectiva dialéctica e crítica, tem em conta as vivências e experiências dos sujeitos, que enquadrados num contexto social sofrem influências sociais externas. Os indivíduos são, neste caso, simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. *O conhecimento científico elabora-se por conseguinte através de uma análise e de uma crítica do conhecimento subjectivo, em que o observador e o observado ou o investigador e o investigado, procuram tomar distância face às suas próprias posições e representações para re-organizar o significado das situações sobre que se debruçam e em que se encontram, ultrapassando-se também no plano de investigação o dualismo tradicional sujeito objecto (referido por M. Estrela, 1986). O indivíduo, sujeito e objecto social, é sujeito e objecto do conhecimento científico* (Rodrigues, 1995).

Colocando de forma sucinta estas três lógicas, perspectivas ou posições, sobre os mesmos níveis de análise constatamos as suas diferenças no imediato. Se tivermos em conta a epistemologia, enquanto que a perspectiva objectivista é positivista, a subjectivista é fenomenológica e a dialéctica é crítica. Em termos do conhecimento, para a perspectiva objectivista este é objectivo, para a perspectiva subjectivista o conhecimento é subjectivo e para a dialéctica é reflexivo. Os fins práticos da investigação na perspectiva objectivista são apenas instrumentais, enquanto na perspectiva subjectivista se pretende informar sobre as deliberações e na perspectiva dialéctica se pretende a emancipação da comunidade. A metodologia, no caso da perspectiva objectivista é experimental, na subjectivista é etnometodologia e na dialéctica é investigação-acção. O posicionamento do observador objectivista é distanciado, enquanto o observador subjectivista é participante e o observador dialéctico participa através da convivência. A perspectiva objectivista segue uma ética autoritária e uma política autocrática, enquanto a subjectivista segue uma ética contratual e uma política democrática, e a dialéctica uma ética não impositiva e uma política socialmente crítica.

2.6. - Da Avaliação

A avaliação tem vários contornos e finalidades. Depende dos propósitos e dos intervenientes no processo, podendo esta reconhecer diferentes utilizações, como por exemplo na procura de qualidade, como atributo ou essência descritiva; na procura de qualidade como grau de excelência ou valor relativo normativo; na procura de qualidade como características ou juízos não cifrados, de teor descritivo ou normativo (OCDE, 1992).

No entanto, durante o processo, é necessário garantir no mínimo quatro factores essenciais para satisfazer a qualidade da avaliação, sendo estes: a adequação ética, a exequibilidade, o rigor e a viabilidade (JCSEE, 1994). Ou seja, a avaliação deverá informar os intervenientes sobre quais os seus propósitos (ética), deverá ser planeada de forma a poder cumprir os seus próprios objectivos (exequibilidade), deverá ser rigorosa para evitar cair em descrédito (rigor) e deverá poder ser realizada durante o processo de juízo do objecto, sem que hajam falhas que impeçam o desenvolvimento (viabilidade). No entanto, existem outros factores que são de real importância como a utilidade da avaliação para os intervenientes, e a fiabilidade da avaliação.

A discussão sobre o papel da avaliação iniciada por Scriven (1967) define que a avaliação desempenha vários papéis, embora com um único objectivo: determinar o valor ou o mérito do que está a ser avaliado. Numa lógica semelhante, Stufflebeam & Shinkfield (1989), afirmam que a avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados às partes interessadas. No entanto, historicamente, já se atendeu a vários tipos de lógicas ou abordagens de avaliação ao longo dos tempos.

Fernandes (1992), através concretização de outros teóricos, chega nesta altura (à data do documento) a uma identificação de seis abordagens ou correntes da avaliação ao longo do século XIX e XX. Segundo este autor, entre os anos 1800 e 1900, a existência de reformas ao nível do sistemas educativos levou a uma prática de avaliação desenvolvida de modo informal por comissões designadas pela administração e que visava responder às necessidades criadas pela Revolução Industrial.

O período que se seguiu, entre 1900 e 1930 fica marcado pela conceptualização da "administração científica", denominada de idade da eficiência e dos testes, e pela utilização de estudos destinados a medir a eficiência dos programas, das escolas e dos professores através de testes e inquéritos objectivos ou fechados.

Entre 1930 e 1945, a avaliação em educação começa a ser influenciada pelas ideias de Ralph Tyler e John Dewey, (...) *baseado numa filosofia pragmática que empregava as ferramentas da psicologia comportamental. Avaliar era, no fundo, comparar os objectivos que se formulavam com os que efectivamente se alcançavam o que, na época, foi um significativo progresso em relação a abordagens anteriores* (Fernandes, 1992). Este período foi denominado de "idade Tyleriana".

Os anos que se seguiram, no período pós-guerra entre 1946 e 1957, foram apelidados de "idade da inocência" ou de "idade da ignorância". Com a necessidade de reformular, melhorar ou fazer crescer os sistemas de ensino face ao clima de pós-guerra, deu-se lugar à diminuição da prestação de contas e simultaneamente, tendo em conta a situação, dá-se uma expansão do sistemas de ensino para combater as dificuldades trazidas por esse ambiente de guerra.

Entre 1958 e 1972, surge a "idade da expansão", dando-se lugar à expansão dos programas educativos e da avaliação através de grandes reformas, num período conturbado de confronto tecnológico entre os Estados Unidos da América e os Russos visível através da "corrida ao espaço" então realizada. (...) *As avaliações então produzidas basearam-se na abordagem proposta por Tyler, na utilização de testes normalizados, no julgamento de especialistas e na aplicação de modelos de investigação experimental. No entanto, os resultados não foram considerados animadores e começaram a surgir novas perspectivas e abordagens pondo em causa algumas das metodologias utilizadas* (Fernandes, 1992).

Em seguida, no período entre 1973 e a data do documento (1992) surge a "idade da profissionalização", altura de maior conhecimento e de afirmação da avaliação, e de sua institucionalização generalizada, assim, neste período (...) *as críticas feitas aos métodos e técnicas que caracterizavam as avaliações dos períodos anteriores resultam na utilização de novas abordagens e novas metodologias (e.g., estudos de caso, estudos naturalistas) e ao aprofundar da comunicação entre os que defendem métodos positivistas/objectivos/quantitativos e os que advogam os métodos realistas/subjectivos/qualitativos* (Fernandes, 1992).

Esta conceptualização dos períodos ou das fases de pensamento acerca da avaliação permitiu, através das descrições de Fernandes (1992;2009;2010;) sobre

trabalhos anteriormente realizados no âmbito da avaliação, estabelecer as respectivas abordagens que têm contribuído para o desenvolvimento desta matéria. Desta forma, foram descritos os seguintes propósitos: (i) Avaliação orientada por objectivos; (ii) Avaliação para a decisão; (iii) Avaliação orientada para os "consumidores"; (iv) Avaliação através do conhecimento e crítica educacional; (v) Avaliação por confronto de opiniões; e (vi) Avaliação naturalista (Fernandes, 1992).

(i) A avaliação orientada por objectivos, tem como principal finalidade determinar o cumprimento ou não dos objectivos previstos, por exemplo num determinado programa. Este tipo de Avaliação tem tendência para a definição de objectivos que possam ser mensuráveis e também para a construção de instrumentos que permitam a recolha de dados objectivos.

Baseia-se essencialmente na fiabilidade e na validade dos seus instrumentos, na mensurabilidade dos objectivos, sendo estes os principais critérios de qualidade destas avaliações. As vantagens deste tipo de orientação, pela relativa simplicidade de apresentação, são a maior facilidade de aceitação por parte das audiências especialmente se forem decisores, e a formulação rigorosa dos objectivos a atingir nos programas em análise. A crítica feita sobre esta orientação incide sobre as suas concepções simplificadas e reducionistas de educação e de avaliação, ignorando por vezes aspectos contextuais e dos próprios processos intrínsecos dos objectos avaliados.

(ii) A avaliação para a decisão, *o principal pressuposto desta perspectiva é o de que a informação produzida pela avaliação educacional é determinante para a qualidade das decisões que se tomam* (Fernandes, 1992). Assim, este tipo de avaliações têm como principais destinatários os decisores ou responsáveis pela tomada de decisão. Os seguidores deste modelo propõem que a tomada de decisão seja efectuada a quatro níveis: ao nível do Contexto, para obter indicações quanto aos objectivos e prioridades da avaliação; ao nível dos Recursos/Inputs, para auxiliar na definição das estratégias a utilizar; ao nível do Processo, para definir as linhas de execução do programa; e, ao nível do Produto, fornecendo um conjunto de informações que possam conduzir à manutenção ou melhoria de um programa, ou também, conduzir à eliminação do mesmo.

Este modelo provém do teórico Daniel Stufflebeam (Stufflebeam e Shinkfield, 1985) e é utilizado generalizadamente na concepção de programas e na análise de sistemas de gestão educacional. Segundo Fernandes (1992), as vantagens que este modelo pode apresentar são o detalhe das informações, a sensibilidade sobre as necessidades de informação dos que ocupam posições de liderança, a abordagem sistémica da avaliação, a utilização da avaliação ao longo do desenvolvimento do programa e a escolha de uma

grande diversidade de informações e fontes. Como crítica a este modelo, o mesmo autor refere como exemplo crítico, Ernest House, que identifica o facto das preocupações e/ou problemas que os decisores enfrentam não estarem alinhados numa visão tão organizada ou objectiva das próprias decisões e *outras desvantagens apontadas são as que se relacionam com o foco nas preocupações dos líderes em detrimento dos "práticos", com a ênfase na eficiência organizacional e no modelo de produção e com os elevados custos que lhe estão associados* (Fernandes, 1992).

(iii) A avaliação orientada para os consumidores, é especialmente utilizada nos Estados Unidos da América para apreciação de "produtos educativos", como avaliação de programas de formação, avaliação de currícula e também de recursos didácticos como por exemplo, *software*. Fernandes (1992) afirma que o principal teórico impulsionador desta orientação seja Michael Scriven (1967), e que a este seja atribuída a divisão entre a avaliação formativa (não classificatória) e a sumativa (classificatória). *De facto, a avaliação de produtos educacionais era tipicamente sumativa e realizada perante o produto acabado através da utilização de listas de verificação e critérios baseados nas expectativas e necessidades dos destinatários. Scriven (1967), recomendou que o papel da avaliação sumativa, a realizar na fase de aplicação e/ou utilização de produtos, deveria ser o de permitir que se tomassem decisões sobre a adopção desses mesmos produtos após o refinamento decorrente da avaliação formativa que teria lugar na fase da sua concepção e desenvolvimento* (Fernandes, 1992).

Esta orientação de Michael Scriven, tem em conta também listas de critérios que permitam atender à qualidade dos produtos educacionais, aliás, a qualidade dos estudos realizados segundo esta abordagem depende fortemente desses critérios.

Como vantagem, Fernandes (1992) identifica a centralidade da avaliação nas necessidades dos consumidores e, como desvantagem, os custos associados conjuntamente com a possível limitação de criatividade que possa surgir, pela existência de listas de verificação (*checklists*).

(iv) A avaliação através do conhecimento e crítica educacional, é essencialmente baseada na experiência dos avaliadores, do seu cunho pessoal acerca da avaliação de um programa, projecto ou produto. *Por isso, está fortemente dependente dos conhecimentos e da experiência pessoal dos mesmos especialistas, dos consensos que eles forem capazes de gerar em torno de parâmetros de avaliação e de eventuais "visitas" e observações que desenvolvem no terreno* (Fernandes, 1992). Os defensores desta orientação afirmam que não é possível determinar prescritivamente um conjunto de preposições tendo em vista a resolução de problemas num contexto educativo. Fernandes (1992), apresenta Elliot

Eisner como sendo um dos teóricos que mais se identifica com esta orientação. Eisner na sua conceptualização, faz a distinção entre conhecimento ou sabedoria educacional (*educational connoisseurship*) e crítica educacional (*educational criticism*).

Na primeira perspectiva, o avaliador deve possuir profundos conhecimentos e uma larga experiência em educação, para permitir, através da sua percepção, compreender as situações que vai avaliar. Desta forma, o avaliador deve ter noção da complexidade do processo educacional e ter as capacidades para entender, desconstruir e avaliar os fenómenos observáveis. *A sabedoria educacional, segundo Eisner, permite desenvolver a "arte" de apreciar as qualidades do que se observa e estabelecer relações entre essas qualidades.* (Fernandes, 1992).

Na segunda perspectiva, da crítica educacional, trata-se do modo como se traz a público as orientações sobre uma determinada situação avaliada. Assim, o crítico educacional deve contribuir para o alargamento da visão que se tem sobre um processo educacional, através dos seus conhecimentos e experiência. Para Einer (1991), o desenvolvimento de uma avaliação educacional deverá ser assente em três dimensões: descritiva, interpretativa e avaliativa. Descritiva na medida em que se pretende caracterizar os fenómenos observáveis; interpretativa na medida em que se pretende compreender o efeito de determinada acção sobre os intervenientes de um processo educativo; e, avaliativa, na medida em que se pretende determinar o valor educacional do objecto avaliado. Neste caso, *O avaliador é o principal instrumento do processo de avaliação. A recolha e análise de dados e a formulação de juízos de valor são eminentemente subjectivos e apenas dependentes dos conhecimentos, experiência e capacidade crítica do avaliador. (...) Este tipo de avaliação tem sido largamente utilizada no processo de acreditação de instituições e programas, em particular junto de universidades norte-americanas. No primeiro caso (educational connoisseurship), trata-se de emitir um julgamento acerca da qualidade geral do serviço que uma dada instituição oferece. No segundo (Educational criticism), é uma avaliação mais específica acerca de uma sub-unidade da instituição, como por exemplo um programa de licenciatura numa Faculdade* (Fernandes, 1992)

As críticas que emergem acerca destas perspectivas de Eisner, são apresentadas por Fernandes (1992), introduzindo outros autores que referem que estas orientações poderão não ser muito boas, pela utilização da mesma metodologia para avaliar objectos vários, que diferem entre si, dando como exemplo a avaliação de um projecto ou de um livro de texto e um currículo de matemática. *São ainda de referir como desvantagens a vulnerabilidade às perspectivas individuais dos avaliadores, a escassez de documentação*

que apoie as conclusões, a excessiva utilização da intuição e ainda a dependência exclusiva das qualificações dos especialistas (Fernandes, 1992).

(v) Na avaliação por confronto de opiniões, enquanto positivistas e pós-positivistas procuram eliminar a subjectividade inerente à avaliação, os teóricos que propõem esta orientação partem do pressuposto que não é possível eliminá-la, mas que é apenas possível equilibrar. *Para tal incorporam nos estudos de avaliação perspectivas claramente favoráveis a um dado programa e perspectivas claramente desfavoráveis* (Fernandes, 1992). Assim, um conjunto de avaliadores apresenta os aspectos favoráveis face ao objecto a avaliar e outro apresenta os aspectos desfavoráveis, enquanto uma terceira parte servirá para moderador ou de "equilibrador". Com isto, conseguir-se-á escutar os argumentos a favor e os argumentos contra um determinado programa, e também, gerar consensos através da discussão de aspectos que possam ser mais negativos ou positivos, consoante as perspectivas dos avaliadores.

Como vantagens desta orientação, surge a profundidade da discussão sobre os aspectos mais controversos, a abrangência das questões levantadas e analisadas, o uso de diversas informações e de diversas perspectivas sobre os problemas em análise. Como desvantagens, surgem os elevados custos associados a esta orientação, o tempo de desenvolvimento, a potencial falha dos moderadores, a dependência sobre a qualidade dos apresentadores e a possibilidade de se criarem discussões polarizadas artificialmente.

(vi) A avaliação naturalista, surge por emancipação da crítica às perspectivas mais objectivas, que muitas vezes não tinham em consideração o factor humano e que tendencialmente procuravam construir instrumentos de recolha de dados quantitativos, que assim se aproximavam das concepções positivistas. *Consequentemente, recomendaram que o factor humano fosse incluído nas avaliações porque está presente no dia a dia das escolas e das salas de aula e, portanto, as perspectivas das pessoas envolvidas no processo educativo não podiam deixar de ser consideradas* (Fernandes, 1992). Esta concepção aparece junto dos teóricos que compreendiam a necessidade de recolher dados que fossem menos quantificáveis, mais úteis e mais contextualizadas. Esta perspectiva visa estudar o ambiente relacional em que decorre a avaliação, a complexidade do meio educacional e a compreensão dos fenómenos visados. Assim, este tipo de avaliação não depende exclusivamente do avaliador e das suas concepções, e também, não depende exclusivamente do programa avaliado. Depende sim, da pluralidade de discursos existentes, da influencia do programa na vida dos intervenientes, da multiplicidade de critérios e de interpretações sobre essa influencia do programa ou projecto em causa. *Em suma, pode dizer-se que a perspectiva naturalista se caracteriza*

pela utilização do raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e juízes, pela diversidade de dados recolhidos (incluindo os de natureza quantitativa), pela descrição e interpretação das coisas observadas a partir das perspectivas dos participantes (pluralidade de realidades) e pela flexibilidade (Fernandes, 1992).

Como vantagens desta abordagem surgem as descrições exaustivas dos fenómenos e situações, a pluralidade de informações e fontes, o foco na compreensão do que acontece no contexto, a utilização de raciocínio indutivo e a diversidade e profundidade da informação utilizada. Como desvantagens, são apresentadas a natureza subjectiva desta abordagem, a dependência excessiva de observações e perspectivas individuais, a necessidade de tempo alargado para a realização, condução e desenvolvimento da avaliação e os elevados custos.

Assim, se observar-mos estas seis abordagens, constataremos que umas têm tendência para serem mais objectivas, valorizando os dados quantitativos e tentando eliminar a subjectividade existente, enquanto outras abordagens, têm tendência para aceitar a subjectividade, fazer desta subjectividade a sua maior valência e produzir dados mais qualitativos. O confronto entre estas perspectivas levou a que alguns autores (Cronbach; Greene; Caracelli e Graham; entre outros) tentassem realçar as avaliações mais ecléticas, isto é, que têm em conta a diversidade de abordagens de avaliação existentes e que com isso se poderia produzir um conhecimento mais aprofundado e mais abrangente dos objectos em estudo. Contudo, nem todos os autores concordam com esta afirmação (Lincoln & Guba; Stake;), pois consideram que abordagens com pressupostos antagónicos não sejam compatíveis, em termos de pressupostos axiomáticos e não só.

Capítulo 3 – ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SGQ NO CINEL

3.1 - O Projecto de Estágio e de Avaliação

Em Setembro de 2013, iniciei no CINEL o meu processo de estágio, no qual durante as duas primeiras semanas me foi dado a conhecer a instituição, as suas instalações e os elementos que por lá trabalham. Este projecto surgiu com a definição da função a desempenhar no estágio, isto é, aquando do primeiro contacto com a Direcção do CINEL, em que foi determinado que iria fazer o acompanhamento ao núcleo de Qualidade do próprio Centro, de nome Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ).

Note-se que, neste momento a liderança da Directora do CINEL era recente, dado esta só ter iniciado as suas funções nesse mesmo ano (2013) e por isso, o seu conhecimento acerca deste Sistema de Gestão da Qualidade não era muito aprofundado. O seu objectivo seria o de conhecer melhor o funcionamento do Sistema de Gestão da Qualidade a utilidade deste para o Centro. Então, durante esta reunião com a Directora, foi determinada uma avaliação sobre o Sistema de Gestão da Qualidade do CINEL, procurando conhecer melhor o próprio programa, a relação entre este e o Centro e os possíveis contributos do mesmo.

Assim, através deste contacto com a Directora do CINEL, foi feito o levantamento de interesses e interessados (*Stakeholders*) na avaliação, mas também, foi conjuntamente delimitada a própria avaliação. Isto porque, *qualquer prática social, e nomeadamente a avaliação, não pode conceber-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no contexto social e institucional real em que vai ter lugar* (Rodrigues, 1995). Este momento foi também para mim uma oportunidade de obter uma experiência nova, pois nunca tinha tido qualquer contacto com sistemas semelhantes. Logicamente, que depois de identificados os principais interessados na avaliação, era importante compreender e estabelecer, com os mesmos, as áreas da minha eventual acção, havendo desta forma espaço para a orientação e identificação inicial dos sub-objectos a avaliar, isto considerando como o Objecto primordial da avaliação o Sistema de Gestão da Qualidade.

A definição de três sub-objectos de estudo surgiu através do contacto com a Directora e da necessidade de conhecer a teoria do programa a avaliar. Ora, como esta

avaliação incide sobre o sistema que é o responsável pela recolha e análise de dados, era fulcral conhecer os envolvidos nas acções tomadas a respeito da qualidade, e também, perceber quais os contributos do sistema ao nível da tomada de decisão e a nível documental, assim foram definidos o primeiro e terceiro Objectos na Matriz de Avaliação.

Para entender o funcionamento, a consulta de documentação interna permitiria compreender os objectivos, as actividades e a respectiva documentação do sistema. Mas era igualmente importante perceber como a produção e comunicação dos dados era efectuada com os trabalhadores e, por isso, foi determinado que o segundo dos Objectos em estudo seria o envolvimento e comunicação.

Assim, a Matriz de Avaliação (Tabela 2), deriva das questões de avaliação discutidas e definiram-se com as partes interessadas:

1. Quais os processos e responsabilidades associados ao SGQ?
 - Para compreender as actividades do SGQ e o contributo destas na prossecução dos objectivos do CINEL;
 - Para compreender a relação entre a Gestão da Qualidade e o serviço de Formação Profissional;
2. De que forma são informados os funcionários do CINEL sobre o SGQ?
 - Para compreender a relação que o SGQ tem com os funcionários do centro;
 - Para compreender qual o perspectiva dos principais responsáveis sobre a comunicação dos resultados do SGQ;
3. De que forma o SGQ contribui para a melhoria do funcionamento do CINEL?
 - Para compreender a influência do SGQ nas decisões administrativas do centro;
 - Para descrever vantagens e desvantagens da implementação das normas da Qualidade no centro;

3.2. - Metodologia do Estudo de Avaliação

A definição do projecto de avaliação em si, não depende única e exclusivamente das intenções existentes no contexto, depende também de outros factores que condicionam avaliação, como a metodologia, a abordagem metodológica e as tarefas de recolha de dados. Assim, a metodologia visa enquadrar as acções tomadas em prol da avaliação, tendo em conta os propósitos da mesma, através de uma definição do problema

em estudo e da apresentação da abordagem de avaliação e das tarefas de recolha de dados.

3.2.1. - Definição do Problema

A definição das problemáticas a ter em conta e a consequente escolha duma ordem específica dos Objectos em estudo, deveu-se à necessidade de primeiramente compreender o sistema antes de qualquer acção, de modo a poder agir coerentemente e conscientemente sobre o destino da avaliação, para obter desta forma um conhecimento mais substancial sobre a teoria do programa, e ainda assim, conseguir estar em consonância com interesses de quem encomendou a avaliação. De seguida, era vital compreender o ambiente em que se insere esse programa e de que forma este comunica com as pessoas que fazem parte dele. Por fim, era importante para determinar a utilidade do programa, entender os contributos que este possa dar. Desta feita, a avaliação iria incidir sobre: i) o funcionamento do sistema, ii) a comunicação do sistema e iii) a compreensão dos possíveis contributos deste sistema ao nível da tomada de decisão e ao nível da documentação.

Foram assim definidos, em conjunto com os *stakeholders*, os Objectos na Matriz de Avaliação (Tabela 1): i) Operacionalidade do SGQ, ii) Envolvimento e Comunicação e iii) Contributos do SGQ.

As questões que norteiam este estudo surgem devido a estas especificações dadas pelos *stakeholders*, isto é, pelas necessidades de avaliação identificadas. A formulação do problema surgiu do seguinte modo: *de que forma a implementação de um sistema de gestão da qualidade contribui para o funcionamento do centro de formação profissional?* Na sequência desta formulação, emergiram as Questões de Avaliação. Estas são, de certa forma, a problematização geral do desenho da avaliação e nelas se encontram definidas as preocupações centrais da Direcção do Centro (sobre o SGQ) e os sub-objectos em estudo.

Neste sentido, este projecto de avaliação pretende conhecer e interpretar as acções levadas a cabo pelo SGQ do CINEL, de modo a obter um melhor entendimento sobre o contexto de aplicação do mesmo e, assim, contribuir com um parecer final sobre a experiência vivida com o sistema. Tem como objectivo caracterizar e compreender o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) e de que forma este contribui, na perspectiva dos principais responsáveis, para a melhoria do funcionamento do Centro de Formação.

Para tal definiu-se a seguinte Matriz de Avaliação para o Sistema de Gestão da Qualidade:

SUB-OBJECTOS	DIMENSÕES
Operacionalidade do Sistema de Gestão da Qualidade	Objectivos
	Actividades
	Documentação
Envolvimento e Comunicação	Comunicação Interna
	Intervenientes no Processo
Contributos Do Sistema de Gestão da Qualidade para a Organização	Influência nas decisões
	Documentação

(Tabela 2 – Matriz de Avaliação)

3.2.2. - A Abordagem Metodológica

A avaliação realizada teve vários momentos, desde uma primeira fase de diagnóstico de necessidades de avaliação ou de problematização da avaliação a desenvolver, ao momento de desenho da avaliação, seguido da execução do processo de avaliação e terminando com apresentação das conclusões aos *stakeholders*. (...) *os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente que ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interacção que o avaliador vai estabelecer com os participantes ou, em geral, o design do estudo que é preciso concretizar* (Fernandes, 2013).

Se prestarmos atenção à forma como se abordou esta avaliação diria que estamos perante uma avaliação com base numa epistemologia fenomenológica, de um estudo adaptado a um fenómeno num contexto específico, que tem em conta dados qualitativos, e portanto, que seria mais subjectivista. Mas, torna-se difícil afirmar com total certeza a posição tomada, tentando agora definir e enquadrar a avaliação nos paradigmas discutidos no enquadramento teórico deste documento, partindo para este questionamento com base não só na forma e no desenho da avaliação, mas também noutro conjunto de características que a definem. Como por exemplo, o fim prático da avaliação, que é neste caso, informar os decisores ou *stakeholders* da avaliação, sobre o funcionamento geral do Sistema de Gestão da Qualidade, sobre a realização da comunicação e sobre outros possíveis contributos.

Logo, constatada a lógica de subjectividade inerente a este processo de avaliação, pelo contacto directo que tive enquanto avaliador, pela postura e opções tomadas, diria que, apesar disso, esta avaliação se aproxima de uma avaliação para a decisão, sendo que *o principal pressuposto desta perspectiva é o de que a informação produzida pela*

avaliação educacional é determinante para a qualidade das decisões que se tomam (Fernandes, 1992). A avaliação orientada para a tomada de decisão, defendida por teóricos como Stufflebeam (1985) ou Stufflebeam & Shinkelfield (1991), é apelidada de *CIPP model*, e tem em conta o Contexto (C), os Inputs (I) ou recursos, o Processo (P) e o Produto final (P). Este tipo de abordagem é sistémico, na medida em que a construção da avaliação é faseada, sistemática e definida por critérios.

Como principais vantagens da avaliação orientada para a decisão apontam-se o seu pormenor, a sensibilização às necessidades de informação dos que ocupam posições de liderança, a abordagem sistémica da avaliação, a utilização da avaliação ao longo do processo de desenvolvimento do programa e a escolha e utilização de uma grande diversidade de informações provenientes de diferentes fontes (Fernandes, 1992).

Contudo, um dos problemas que identifiquei neste processo de avaliação que conduzi, foi em termos de qualidade dos documentos disponibilizados, que acabou por condicionar a quantidade de dados recolhidos. Isto é, apesar da total disponibilidade da parte dos responsáveis pelo estágio, para me fornecerem dados sobre o Centro e sobre o Sistema, muitos desses relatórios existem/existiam de facto com um formato de *checklist*, pouco decifrável qualitativamente, impedindo que interpretações possam ser feitas.

Ainda assim, podemos estar simultaneamente perante uma avaliação que tem na sua construção uma orientação clara de prestação de contas, porque houve uma encomenda com interesses delineados, mas que tem um toque de liberdade sobre a decisão do desenvolvimento da mesma, e é por isso menos objectiva, dado que este projecto é também ele enquadrado nos meus interesses pessoais, não fosse este o relatório de conclusão de Mestrado. Outra das orientações com o qual identifiquei este projecto de avaliação é a avaliação baseada no conhecimento e na crítica educacional, que consiste no desenvolvimento de uma crítica ao objecto/dispositivo educativo através de um conhecimento profundo e alargado do que se investiga, partindo da experiência pessoal para a definição da avaliação, e não partindo de critérios prescritos. *Depende mais do julgamento pessoal que especialistas fazem acerca de um programa, de um produto, de uma instituição ou de um projecto do que da utilização de instrumentos formais de recolha e análise de dados. Por isso, está fortemente dependente dos conhecimentos e da experiência pessoal dos mesmos especialistas, dos consensos que eles forem capazes de gerar em torno de parâmetros de avaliação e de eventuais "visitas" e observações que desenvolvem no terreno* (Fernandes, 1992).

Continuando sobre a abordagem metodológica, sobre os propósitos da avaliação, justifico que para poder responder às questões de avaliação, era necessário estabelecer

quais as opções que poderiam ser utilizadas nesta avaliação. Assim, tomei como ponto de partida e central, que esta seria uma avaliação baseada nas descrições das percepções sobre o SGQ por parte dos principais responsáveis pela SGQ do Centro – a Directora do Centro e os dois Responsáveis pelo SGQ – e na análise do Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores, entre a análise de outros documentos, que se mostrariam pouco úteis (exemplo auditorias internas com formato *checklist*).

Sobre a avaliação de sistemas, Clímaco (2005) diz-nos que *a avaliação pretende compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objecto em estudo, dentro de determinados parâmetros. Refere também, que do ponto de vista da entidade que pede ou “encomenda” a avaliação, se pretende verificar até que ponto as estratégias e os processos seleccionados se revelam adequados aos objectivos iniciais, isto é mostram ter sido eficazes* (Clímaco, 2005). Contudo, esta visão da avaliação, está centrada no propósito da avaliação virada para a organização, mais objectivista, tecnocrática e normativa.

Para mim, enquanto avaliador ou indivíduo a desempenhar uma função de avaliação num contexto, era essencial conseguir compreender a visão que se tinha sobre o funcionamento do sistema e simultaneamente, compreender o nível de satisfação dos colaboradores internos, dado que é um dos pressupostos da gestão da qualidade. No fundo, não queria somente compreender o funcionamento em termos burocráticos, porque poderia não ter validade social, queria ter acesso às próprias representações, através das percepções de quem toma as decisões e que são os *stakeholders*. Assim, tive em conta as entrevistas e o Relatório de Satisfação, para conseguir, por um lado, conhecer a interacção das pessoas que gerem o sistema com o próprio, e por outro lado, analisar os dados relativos à satisfação das pessoas que trabalham no Centro, nos critérios definidos internamente: *ambiente de trabalho; comunicação interna; motivação; liderança; grau de realização; e imagem do CINEL*, de modo a conseguir triangulá-los com a experiência em si, o contacto directo, com a vivência e com a experiência.

Desta forma, esta avaliação poderia também ter um pendor mais naturalista, se tivermos como exemplo, Stake (2006), que nos traz a Avaliação Responsiva: *Responsive evaluation is a general perspective in search for quality and the representation of quality in a program. It's an attitude more than a model or a recipe. No matter what the role or design for evaluation, it can be made more responsive or less*. Para o mesmo autor, o avaliador "responsivo" vai estar mais sensível à vivência e convivência no meio, dependendo da sua interpretação para compreender as relações e os valores no contexto.

Identifico parcialmente a minha conduta, enquanto avaliador, neste sentido trazido por Stake (2006), na procura de um conhecimento mais profundo sobre as relações, a teoria do programa e na procura da qualidade do sistema a avaliar.

Assim, através deste confronto de perspectivas subjacentes ao próprio processo de avaliação, verifica-se algum ecletismo na forma como a avaliação foi desenhada, desde aproximações a uma avaliação de prestação de contas, que nalgumas perspectivas teóricas se pode tornar mais objectiva, não significando que aconteça necessariamente, até a uma avaliação para a tomada de decisão com *background* subjectivista ou tendencialmente dialéctica.

Neste projecto de avaliação, evitou-se a formulação de juízos de valor na sua forma mais classificatória, isto é, não foram tomadas posturas antípodas nem de concordância total sobre o funcionamento do Sistema da Gestão da Qualidade. Procurou-se antes responder às necessidades dos interessados na avaliação, de entendimento e compreensão do funcionamento do sistema, para que fossem úteis as conclusões para a gestão.

3.2.3 - Tarefas de Avaliação

A forma como se recolhem os dados, seja quantitativamente com dados mensuráveis, seja qualitativamente com dados sujeitos a interpretação, remete para uma lógica de investigação, para um tipo de abordagem sobre o objecto que se estuda ou avalia. Assim, no que diz respeito às opções pessoais sobre o desenho da avaliação e os instrumentos de recolha de dados, fi-la não exclusivamente usando dados qualitativos ou quantitativos. Porque neste estudo, foram realizadas: entrevistas semi-directivas (com respectiva análise de conteúdo) com as descrições das percepções dos principais intervenientes; a análise ao Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores (relatório interno aos formadores e funcionários), sobre a Qualidade do Centro e sobre o Sistema de Gestão da Qualidade do mesmo.

Assim, as tarefas de avaliação realizadas foram balanceadas porque para além de se ter recolhido dados através de entrevistas semi-estruturadas, de modo a que pudessem ser ouvidos os principais intervenientes, também se realizou dentro do possível a análise de documentos que pudessem ser relevantes, sendo alguns de foro estatístico.

3.2.4. - Entrevistas semi-directivas

Para a elaboração das entrevistas, foi construído um guião que servisse de suporte, isto para o entrevistador ter noção do caminho a seguir e também para evitar enviesamentos durante a realização destas. *O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação/avaliação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões, itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta* (Afonso, 2005: 99).

As características das entrevistas semi-directivas, pressupõem a existência de um guião e, também, que estas não contenham respostas fechadas mas sim que possam dar liberdade ao entrevistado para responder, mas que no entanto, tendem a ser direccionadas em relação aos objectivos do estudo.

Assim, as entrevistas foram organizadas em dois guiões, embora semelhantes, apenas diferenciavam nalgumas questões que tinham a ver com o papel do entrevistado na instituição. Portanto, foi criado e validado um guião para a entrevista a realizar à directora e outro guião para os dois responsáveis da qualidade, o director do núcleo e sua assessora.

O guião encontrava-se dividido em cinco áreas principais – a) Introdução da entrevista, para preparar o entrevistado; b) Caracterização geral do Sistema de Gestão da Qualidade, de forma a compreender as descrições dos principais responsáveis; c) Envolvimento, participação e colaboração dos funcionários, para recolher informação sobre o envolvimento dos colaboradores na qualidade; d) Comunicação dos resultados, para compreender de que forma são comunicados os resultados; e) Articulação com o serviço de formação para compreender a relação entre o SGQ e a Formação; e, f) Conclusão da entrevista, com o encerramento da entrevista e os devidos agradecimentos.

Segundo Afonso (2005), é indispensável estabelecer e garantir uma boa relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado. Durante a entrevista, é sempre necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática. Além disso, a estratégia de gestão da entrevista deve basear-se em perguntas abertas. As perguntas fechadas devem ser utilizadas apenas quando for necessário clarificar detalhes do discurso do entrevistado.

A análise dos dados transcritos das entrevistas realizadas, tem de ser efectuada seguindo uma grelha de análise, com os componentes que possam trazer luz às questões orientadoras dos estudo. Para Afonso (2005), *trata-se de um processo mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento*. Neste sentido, a construção da/e análise de conteúdo das entrevistas constitui uma das fases do processo analítico das entrevistas.

3.2.5. - Análise Documental

A análise documental consiste *na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação* (Afonso, 2005: 88). Desta forma, desde o início do estágio, procedi a análise de documentos institucionais e legais, que contextualizam a acção do CINEL enquanto organização.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais (...) insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante (...) permanece como o único testemunho de actividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008 cit. por Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

Neste relatório são tidos em conta os documentos institucionais, como o Manual da Qualidade e o documentos de referência institucional e normativa – *NP EN ISO 9001:2008* –, sendo igualmente tidos em conta, a análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos principais responsáveis pelo Sistema de Gestão da Qualidade e, também, a análise do Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores do CINEL.

3.2.6 - Notas de Campo

As notas de campo, enquadram-se mais no campo da investigação qualitativa, como por exemplo, os estudos de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) estas são utilizadas relativamente aos apontamentos que se retiram do campo de investigação. As notas de campo têm como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Assim, estas são referidas como *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (Bogdan & Biklen, 1994). Neste projecto, as notas de campo foram realizadas em alguns casos

diariamente, outros semanalmente, aparecendo em anexo o conjunto resumido das notas recolhidas ao longo do processo, dando relevância aos aspectos percebidos e as actividades desenvolvidas.

3.3. - Identificação do campo de avaliação, dos recursos e dos sujeitos implicados

Com a definição da função a desempenhar no estágio, através da necessidade apresentada pela direcção que era ao nível do núcleo de qualidade, foi também definida a área de acção da avaliação a desenvolver - o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ). Como o objectivo era essencialmente compreender o funcionamento do sistema, não me foi atribuída nenhuma função de avaliação da formação, nem de qualidade da própria formação.

Para compreender o sistema de gestão da qualidade do CINEL, era necessária a implicação dos principais responsáveis na avaliação, neste caso, a Directora do Centro, o responsável pelo SGQ e a sua assessora. Estes elementos da gestão foram entrevistados com o intuito de compreender a sua visão sobre a operacionalidade do SGQ e não só, sobre as potenciais melhorias que poderiam ser apresentadas por eles, pela identificação de aspectos menos virtuosos do sistema.

Para este estudo ser mais completo, convinha obter dados relativos à avaliação de formadores, da avaliação de formandos, dos restantes colaboradores na vertente de satisfação relativamente à organização interna. Contudo, os dados acerca da avaliação dos formadores encontrava-se indisponível devido à informatização dos mesmos e, os dados acerca da satisfação dos "clientes" (formandos) também não estavam disponíveis no período de avaliação do sistema. Assim, com as devidas condicionantes, a opção mais válida seria o aproveitamento dos dados existentes, acerca da avaliação da satisfação dos colaboradores ou funcionários, e também, a realização de entrevistas semi-estruturadas ou semi-directivas, para conseguir compreender, por um lado, a visão da gestão de topo, e por outro a satisfação dos funcionários face aos critérios existentes.

No entanto, era através das experiências vividas no CINEL, do meu contacto directo com as pessoas que lá se organizam em prol de um objectivo comum, que iria fazer a ligação entre os dados recolhidos, desde os documentais, às percepções da gestão de topo e ao resultado da minha vivência no processo de estágio.

A grelha que segue demonstra a relação dos sujeitos implicados com o Sistema de Gestão da Qualidade.

Sujeitos	Relação com o Sistema de Gestão da Qualidade	Recolha de dados
Doutora Conceição Matos	Directora do Centro de Formação Profissional, responsável pela prestação de contas a vários níveis, incluindo resultados do SGQ, perante conselho de administração do CINEL	Entrevista semi-directiva
Doutor Silveira Pereira	Especialista em Gestão da Qualidade que é o principal responsável pelo geral funcionamento do SGQ	Entrevista semi-directiva
Dr ^a . Fátima Gomes	Especialista em Gestão de Recursos administrativos e humanos, cuja função primordial no CINEL é o acompanhamento do funcionamento do SGQ. Presta contas directamente ao principal responsável pelo SGQ	Entrevista semi-directiva
Colaboradores	Todos os funcionários sobre a alçada do CINEL, incluindo formadores, assistentes técnicos e pessoal dos serviços de secretariado	Análise do Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores

(tabela 3 - Relação com SGQ)

3.4. - Cronologia de actividades desempenhadas no estágio

As grelhas que se apresentam em seguida, representam actividades desempenhadas ao longo do processo de estágio, e consequentemente, ao longo do processo de avaliação. Estas grelhas servem para situar no espaço-tempo o desenvolvimento do processo, através da demonstração das acções ocorridas entre Setembro de 2013 e Junho de 2014, numa lógica de apresentação mensal. As acções propriamente ditas, vão desde uma fase inicial de apresentação aos órgãos do CINEL e de atribuição de funções no estágio, passando pela caracterização da instituição, indo até aos momentos de "tutoria presencial" com o responsável pelo estágio no Centro, desde reuniões sobre o Sistema de Gestão da Qualidade, de revisão de procedimentos internos, até a uma fase final de construção das entrevistas, de aplicação e análise das mesmas.

Como se poderá verificar em seguida, também estão representados os momentos de acompanhamento de auditoria externa de gestão, de revisão dos procedimentos documentados, e também, da sessão de formação inicial da qualidade em Novembro.

Este conjunto de informações visam estabelecer uma ligação entre as actividades desenvolvidas e a sua concretização cronológica.

Mês	SETEMBRO	OUTUBRO				NOVEMBRO			DEZEMBRO	
Ações / Dias	de 23 a 30	de 1 a 7	de 7 a 14	de 14 a 21	21 a 31	de 1 a 12	de 12 a 22	de 22 a 29	de 1 a 6	de 6 a 13
Apresentação aos Órgãos do Cinel	x	x								
Atribuição de Funções no Estágio	x	x								
Caracterização e Enquadramento da Instituição	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Análise Documental	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tutoria Presencial	x	x			x		x		x	x
Reunião SGQ	x	x			x		x		x	
Reunião com formadores e administrativos		x				x			x	
Revisão de Procedimentos Documentados				x		x		x	x	
Enquadramento teórico/conceptual									x	x
Construção de guião de entrevista										
Aplicação das entrevistas										
Acompanhamento de Auditoria Externa						x				
Sessão de formação para a qualidade						x				

(tabela 4 - cronograma 1)

Mês	JANEIRO			FEVEREIRO				MARÇO		
Ações / Dias	de 13 a 20	de 20 a 27	de 27 a 31	de 3 a 10	de 10 a 17	de 17 a 24	de 24 a 28	de 3 a 10	de 10 a 17	de 17 a 24
Apresentação aos Órgãos do Cinel										
Atribuição de Funções no Estágio										
Caracterização e Enquadramento da Instituição										
Análise Documental	x	x	x			x	x		x	x
Tutoria Presencial	x			x	x					
Reunião SGQ	x			x	x	x	x		x	x
Reunião com formadores e administrativos				x	x					
Revisão de Procedimentos Documentados		x	x							
Enquadramento teórico/conceptual	x					x	x			
Construção de guião de entrevista										x
Aplicação das entrevistas										
Acompanhamento de Auditoria Externa										
Sessão de formação para a qualidade										

(tabela 5 - cronograma 2)

Mês	Abril				Maio				
Acções / Dias	de 2 a 7	de 7 a 14	de 14 a 21	de 21 a 30	de 1 a 5	de 5 a 12	de 12 a 19	de 19 a 26	de 26 a 30
Apresentação aos Órgãos do Cinel									
Atribuição de Funções no Estágio									
Caracterização e Enquadramento da Instituição									
Análise Documental	x	x	x	x		x	x	x	x
Tutoria Presencial						x			
Reunião SGQ	x		x			x			
Reunião com formadores e administrativos	x					x			
Revisão de Procedimentos Documentados	x		x		x	x			
Enquadramento teórico/conceptual				x	x			x	x
Construção de guião de entrevista				x	x		x	x	x
Aplicação das entrevistas									
Acompanhamento de Auditoria Externa									
Sessão de formação para a qualidade									x

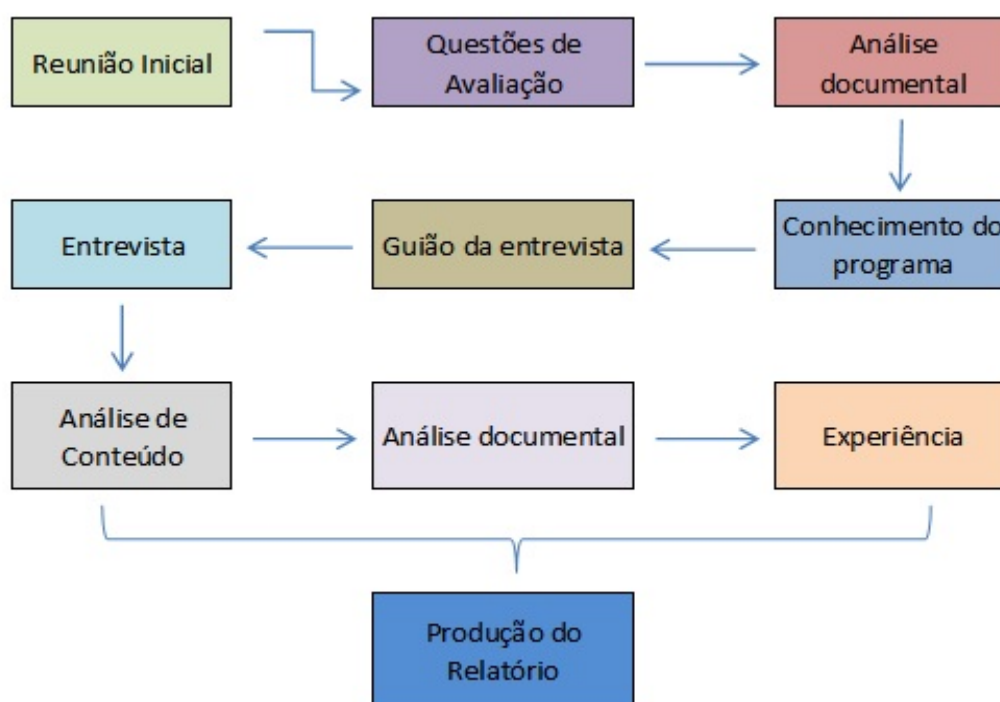
(tabela 6 - cronograma 3)

Mês	JUNHO				
Acções / Dias	de 1 a 5	de 5 a 12	de 12 a 19	de 19 a 26	de 26 a 30
Apresentação aos Órgãos do Cinel					
Atribuição de Funções no Estágio					
Caracterização e Enquadramento da Instituição					
Análise Documental	x	x	x	x	x
Tutoria Presencial					
Reunião SGQ		x	x		
Reunião com formadores e administrativos				x	
Revisão de Procedimentos Documentados					
Enquadramento teórico/conceptual	x			x	x
Construção de guião de entrevista	x				
Aplicação das entrevistas		x	x		
Acompanhamento de Auditoria Externa					
Sessão de formação para a qualidade	x				
Análise das entrevistas				x	x

(tabela 7 - cronograma 4)

Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS

As etapas da avaliação estão de acordo com as técnicas de recolha de dados ou tarefas de avaliação. Assim, a esquematização que se segue, apresenta a sequência das acções levadas a cabo, desde o momento inicial do surgimento das questões de avaliação, ao momento final de produção do relatório.



(Ilustração III - fases da avaliação)

Com uma primeira fase de levantamento de interesses e interessados na avaliação, num formato de reunião inicial, foram definidos não só os objectivos da avaliação, como também foram formuladas as questões de avaliação. Após esta formulação, sobre um processo de análise documental, foi-se aprofundando o conhecimento do programa (também através das reuniões com o SGQ). A realização de entrevistas, com a transformação das questões de avaliação num guião de entrevista, através deste conhecimento do programa, conduziu à análise de conteúdo e respectivas codificações das informações recolhidas. Para a análise de conteúdo, foi elaborada uma grelha para

transpor os dados e fazer a (des)codificação das informações, através da definição de categorias, sub-categorias, indicadores e unidades de registo.

As questões de base desta avaliação são identificadas da seguinte forma:

1. Quais os processos e responsabilidades associados ao SGQ?
 - Para compreender as actividades do SGQ e o contributo destas na prossecução dos objectivos do CINEL;
 - Para compreender a relação entre a Gestão da Qualidade e o serviço de Formação Profissional;
2. De que forma são informados os funcionários do CINEL sobre o SGQ?
 - Para compreender a relação que o SGQ tem com os funcionários do centro;
 - Para compreender qual a perspectiva dos principais responsáveis sobre a comunicação dos resultados do SGQ;
3. De que forma o SGQ contribui para a melhoria do funcionamento do CINEL?
 - Para compreender a influência do SGQ nas decisões administrativas do centro;
 - Para descrever vantagens e desvantagens da implementação das normas da Qualidade no centro;

4.1. - Conhecimento do Programa:

A averiguação de documentação, institucional e normativa, permitiu aprofundar o conhecimento acerca do programa no qual está inserido o SGQ do Centro de Formação Profissional. Estes documentos dão o seu contributo através da exposição de regras, como é o caso da norma *ISO 9001:2008*, que em termos de gestão permite adaptar ao contexto da aplicação das mesmas.

Assim, durante o planeamento e execução da avaliação, foi tido em conta a necessidade de conhecer o sistema implementado no Centro e, para tal, foi imperativo fazer uma aproximação às fontes documentais onde se definem o âmbito, política, missão e visão do Centro, assim como a descrição do Sistema de Gestão da Qualidade e seus resultados. Os documentos visados são apresentados na seguinte grelha:

Documento	Informação	Organização	Observações
Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores 2013	Indicadores de Satisfação dos Colaboradores	Indicadores através dos critérios de satisfação: Ambiente de Trabalho, Comunicação Interna, Motivação, Liderança, Grau de Realização e Imagem do CINEL	Utilização de Escala de Likert; dados estatísticos; Instrumentos de recolha de dados;
Relatório de Auditoria Externa	Indicadores de satisfação de critérios de auditoria	Local; Abrangência da Auditoria; Constatações; Evidências, Conformidades; Oportunidades de Melhoria;	Síntese do Processo; identificação dos Intervenientes; âmbito da certificação
Manual da Qualidade	Organização e estrutura do CINEL e do SGQ	Descrição dos objectivos do Centro, do SGQ, da missão e visão da Instituição	Documento operacional para descrição do SGQ, do campo de aplicação, dos recursos, dos principais produtos desenvolvidos, da estrutura documental e da estrutura orgânica
ISO 9001:2008	Normas de Gestão da Qualidade	Cláusulas de implementação da norma	Estruturado por Requisitos Gerais (procedimentos documentados e restante documentação); Responsabilidade da Gestão; Gestão de Recursos; Realização do Produto; Medição, Análise e Melhoria
Relatório Anual do SGQ 2013	Revisão do desempenho do SGQ no CINEL	Revisão e apresentação dos objectivos, e do desempenho registado	Conclusões estatísticas

(Ilustração IV - Grelha de Análise de documentos)

Manual da Qualidade

O Manual da Qualidade é um dos documentos principais para empresas que estão associadas a um Sistema de Gestão da Qualidade e certificação de Qualidade. Neste constam a política da organização e do sistema de qualidade, representados através dos valores e missão da instituição, o âmbito em que se insere, toda a interacção entre os processos, a estrutura orgânica do Sistema, a estrutura documental e respectivo controlo documental.

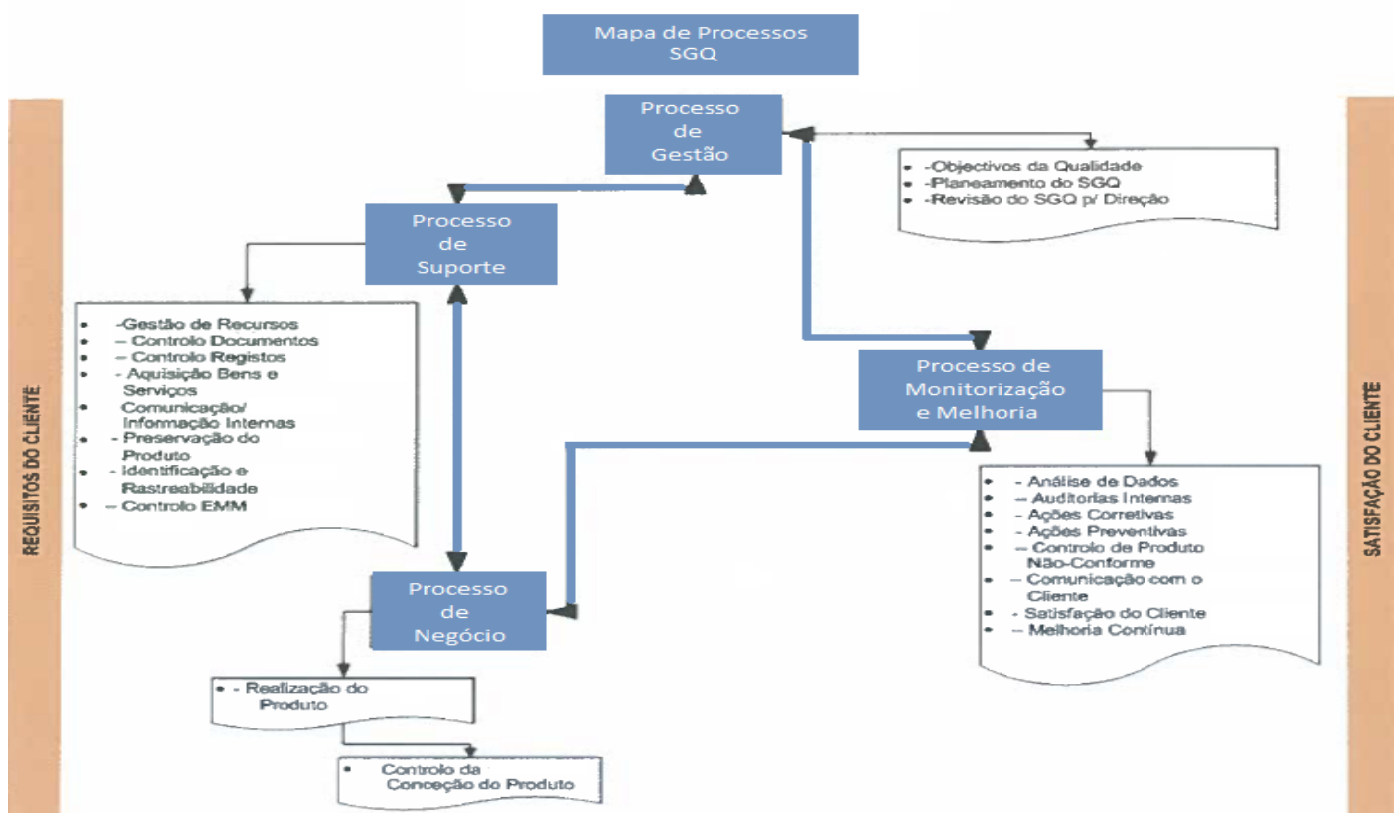
A Missão do CINEL:

Tem como missão formar e certificar profissionais competentes nos domínios da electrónica, da energia, das telecomunicações e das tecnologias da informação, afirmando-se como um Centro de Formação e de referência nacional na valorização dos recursos humanos dos parceiros em geral e das empresas em particular.

A Visão do CINEL:

Visa a excelência na qualificação de homens e mulheres através da sua formação integral, com recurso a gestão estratégica inspirada por valores humanistas e assente num ambiente de participação cívica e democrática.

A constituição dos processos, operacionalidade e interacção entre os mesmos e a definição do funcionamento do Centro com maior nível de detalhe e encontra-se presente no Manual da Qualidade de qualquer empresa que esteja associada a um sistema de qualidade certificado. Desta forma, apresentam-se os processos do CINEL ilustrados conforme o SGQ o entende:



(Ilustração V – Mapa de Interação entre Processos;

Fonte: Manual da Qualidade – CINEL)

Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores

Este é um relatório interno do CINEL, com dados quantitativos acerca da satisfação dos trabalhadores. A recolha de dados foi realizada através de Inquérito de auto preenchimento. A instituição e o SGQ determinaram que *a avaliação da satisfação dos trabalhadores se assume como de capital importância porque, implícita ou explicitamente, é associada simultaneamente à produtividade e à realização pessoal dos indivíduos* (Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores - 2013).

No inquérito foram consideradas as seguintes dimensões: Ambiente de Trabalho, Comunicação Interna, Motivação, Liderança, Grau de Realização e Imagem do CINEL. A resposta a cada uma das questões foi colocada sob a forma de escala de *Likert*, existindo cinco tipos de respostas divididas entre *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo Nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*.

Normas ISO 9001:2008

A ISO 9001:2008 especifica requisitos para um Sistema de Gestão da Qualidade podendo ser utilizado para aplicação interna pelas organizações, ou para certificação, ou para fins contratuais. Esta é uma norma internacional, traduzida para português, que foi adaptada em termos nacionais com responsabilidade do Instituto Português da Qualidade (IPQ). O objectivo é, através do Sistema de Gestão da Qualidade, atingir maior eficácia na realização de um determinado produto de uma determinada empresa. Para isso, a norma sugere a aplicação da *Abordagem por Processos* que implica a definição e controlo das *entradas e saídas* (dos processos) da organização, quer sejam recursos e actividades ou documentação aplicável. Uma das exigências para implementação do SGQ é a identificação das interacções entre processos da organização e respectivas responsabilidades, ficando no conhecimento geral o sentido de controlo necessário para a adaptação da norma.

4.2 - Guião da Entrevista

Após aprofundamento do conhecimento do programa e do conhecimento da funcionalidade prática do mesmo, já se pôde conceber os temas abordar, mais

especificamente na entrevista, e para isso foi construído o guião da entrevista, para definir um caminho a seguir, os objectivos e as indicações para a realização da mesma.

Assim, no que ao guião da entrevista diz respeito, as questões levantadas vão ao encontro das questões de base da avaliação. E, também, a organização do guião da entrevista foi constituído a pensar no papel dos entrevistados dentro da organização. Por isso, foi construído um guião para os elementos que fazem parte da qualidade e outro para a Directora do Centro, sendo que a constituição dos elementos dos guiões continua a ser bastante semelhante, pela a origem da problemática.

Ambos os guiões criados, têm na sua constituição a distinção entre blocos, objectivos, questões e observações. Como blocos principais estão presentes em ambos, a introdução da entrevista, para prepara o entrevistado, a caracterização geral do Sistema de Gestão da Qualidade, o envolvimento, participação e colaboração dos funcionários, a comunicação dos resultados, a articulação com o serviço de formação e a conclusão da entrevista com os devidos agradecimentos. Passo em seguida a apresentar o modelo a que me refiro (do guião da entrevista realizada à Directora do Centro):

Blocos	Objectivos	Questões	Observações
A. Introdução da Entrevista	Preparar o entrevistado;	—	(- Pedir autorização para gravar a entrevista com recurso a gravador audio. - Garantir a utilização dos dados para fins exclusivamente Investigativos/Avaliativos. - Informar sobre a pertinência da opinião valorizando a subjectividade em relação ao tema)
B. Caracterização Geral do Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ)	Caracterizar o Sistema de Gestão da Qualidade, o processo de implementação, os objectivos do Sistema, vantagens, desvantagens e tarefas de recolha de dados;	Q1 - Em termos gerais, em que consiste o Sistema de Gestão da Qualidade? Q2 - Qual o motivo de escolha deste Sistema? Q3 - Quais as funções e responsabilidades do núcleo de Qualidade no Cinel? Q6 - Na sua opinião quais as possíveis vantagens deste sistema? E quais os aspectos que considera	-

		serem passíveis de alteração? Q7 - Qual a utilidade dos dados produzidos pelo SGQ?	
C. Envolvimento, Participação, Colaboração dos funcionários	Recolher informação sobre o envolvimento dos colaboradores na qualidade, influência e comunicação das decisões;	Q1 - De que forma são envolvidos e informados os trabalhadores acerca das decisões do SGQ? Q2 - De que forma o desempenho dos trabalhadores influencia a Qualidade do centro? Q3 - Auditores internos: Qual o contributo destes para o funcionamento do SGQ e do Cinel? Q4 - Que aspectos consideraria melhorar nas auditorias internas?	(-Compreender de que forma os funcionários interagem com o SGQ procurando a melhoria e qual a atitude face a organização)
D. Comunicação dos resultados	Compreender de que forma são comunicados os resultados	Q1 - Como são comunicados os resultados? Q2 - qual o entendimento dos funcionários à comunicação dos resultados? Q3 - Qual o contributo do SGQ no trabalho do seus funcionários? Q4 - Que aspectos consideraria melhorar na comunicação do SGQ?	-
E. Articulação com o serviço de Formação	Compreender a relação entre o SGQ e o Centro	Q1 - De que forma os dados recolhidos pelo SGQ podem contribuir para a melhoria do serviço prestado pelo Cinel? Existem evidências de melhoria? Que tipo de evidências? Q2 - Tendo em conta que um centro de formação é diferente de outros tipos de empresas, pelas suas atribuições e	(-pedir exemplos de algumas alterações já postas em prática)

		responsabilidades, que adaptações foram necessárias para a implementação deste sistema à realidade formativa? Q3 - Que actividades são desenvolvidas pelo SGQ para melhorar o serviço prestado pelo CINEL?	
F. Conclusão da Entrevista	Encerramento da entrevista; Agradecimentos	Q1 - Deseja acrescentar algo a esta entrevista que não tenha sido discutido?	—

(Ilustração VI - Guião da entrevista para a Directora do Centro)

4.3. – Informação recolhida das entrevistas

As entrevistas e a análise de conteúdo das mesmas encontram-se disponíveis para consulta livre nos anexos do presente relatório.

Estas foram realizadas no próprio Centro de Formação Profissional. Por questões de manutenção da confidencialidade mínima dos dados, não serão feitas referências aos nomes dos indivíduos em causa e estando divididas as suas interações por entrevistado 1, 2 e 3.

Desta feita, seguindo a análise de conteúdo efectuada sobre as três entrevistas realizadas, no que concerne à categoria da caracterização do sistema, na perspectiva de um entrevistado (entrevistado 1) este (...) *é um sistema de gestão, que está todo ligado à actividade de Gestão e tem como objectivo, de facto, criar modelos de gestão que sejam seguidos através de processos. (...) considerando o processo, no nosso caso, que é o processo de formação (...)*, relativamente à mesma questão, outro dos entrevistados (entrevistado 2) respondeu que o objectivo do sistema (...) *é garantir Qualidade no funcionamento do Centro em todas as suas linhas de actuação e (...) obtermos certificação*. Na mesma lógica, outro entrevistado (entrevistado 3), afirma que o sistema (...) *consiste num conjunto de normas que estão de acordo com a ISO 9001 (...) e tem como objectivo a melhoria contínua do CINEL*. Para o mesmo, *as funções são obter resultados, por exemplo de um ambiente (...), para podermos melhorar, nas coisas que não correram tão bem (...)*.

Inserido nesta categoria, surgem as tarefas do sistema, que na perspectiva de um entrevistado (entrevistado 1) (...) *todos eles têm a ver com a satisfação do cliente, através de inquéritos: Inquérito ao ambiente de trabalho, inquéritos à avaliação da formação, inquéritos em relação à avaliação de formadores, inquéritos em relação à avaliação de formandos, (...) aos materiais pedagógicos, à metodologia de ensino.* Outro entrevistado (entrevistado 2) considera que *a equipa que está ligada ao Sistema da Qualidade tem que produzir uma série de indicadores, portanto faz a monitorização de alguns dados, por exemplo, ao nível dos inquéritos de avaliação dos formadores, da satisfação dos formandos da gestão das reclamações e das sugestões, ao nível também do ambiente de trabalho, e também que ao (...) usar um conjunto de dados, as próprias auditorias servem para reflectir sobre a forma como...onde há falhas, onde é que há problemas, portanto dou muita importância a tudo isso.* Ainda no mesmo assunto, o entrevistado (entrevistado 3) considera as tarefas do sistema *muito importantes, porque: na minha opinião, penso que é uma mais-valia para a empresa... ser detectado algo que não esteja correcto ou incorrecto, internamente (...)*

Acerca das vantagens que o sistema pode apresentar, o entrevistado (entrevistado 1) afirma que: (...) *uma das situações é a redução de não-conformidades (...) e que (...) padroniza modelos, fichas, impressos... e portanto, cria esses modelos e torna mais fácil de facto, depois fazer a gestão de toda a actividade formativa.*

Já outro dos entrevistados (entrevistado 2), quando questionado sobre as vantagens afirma que (...) *Portanto, há um conjunto de indicadores que são trabalhados ali na área da Qualidade, no núcleo de Qualidade, que são de facto importantes para o funcionamento do Centro.* Ainda sobre o mesmo tópico, o entrevistado (entrevistado 3) considera que (...) *o serviço fica bem melhor a todos os níveis, desde que hajam regras. Existem as normas e fica tudo normalizado. As respostas face ao exterior ficam mais rápidas (...) é muito mais fácil irmos todos à mesma fonte e trabalharmos aquilo, do que cada um trabalhar à sua maneira (...).*

No que as desvantagens que o sistema pode apresentar, o entrevistado (entrevistado 1) conclui que *as desvantagens ainda, não tanto como antigamente, é a burocratização.* Já outro dos entrevistados (entrevistado 2) constata duplamente que *a desvantagem é que (...) funcionava ao lado, com um conjunto de normas de procedimentos paralelos àquilo que eram as normas do CINEL, e que (...) a desvantagem é: um processo excessivamente burocrático, que funcionava com um núcleo de pessoas um pouco, não digo totalmente à margem, mas senti que existia de facto um fosso entre aquilo que é o Sistema da Qualidade e o funcionamento geral.* Ainda na

mesma linha, o entrevistado (entrevistado 3) considera que *se o Sistema ficar muito burocrático, muito pesado, em vez de ajudar, complica.*

Inserido na categoria da comunicação e envolvimento, relativamente à comunicação interna o entrevistado (entrevistado 1) afirma que (...) *periodicamente fazemos acções de sensibilização dos trabalhadores para o Sistema de Gestão da Qualidade. Sempre que há qualquer alteração (...) é feita essa informação(...) anualmente são feitos e determinados os objectivos da Qualidade para o ano seguinte(...) é feito o relatório anual do SGQ... que é apresentado à Comissão de Qualidade. A Comissão de Qualidade depois produz uma acta com os resultados, propõe melhorias contínuas.* A abordar o mesmo assunto, o entrevistado (entrevistado 2) constata que (...) *o mail é o mais comum. Qualquer alteração no Sistema, um documento ou impresso, é imediatamente enviado por uma das técnicas que está no Sistema para toda a gente. Toda a equipa é informada por mail da, ou da alteração ou da introdução, o que quer que seja... simultaneamente. (...) e ainda (...) eu gosto de fazer reuniões gerais... monitorização da actividade, balanço periódico, reuniões de lançamento do plano, dados globais do Centro, indicadores de gestão... isso eu faço.* Confirmando estas afirmações, surge o entrevistado (entrevistado 3) dizendo que *muitas das informações são através de reuniões ou e-mail. E que, É tudo através de e-mail, há uma parte que é reunião ... tem de ser a direcção a transmiti-los.*

Na categoria acerca do entendimento dos trabalhadores acerca do sistema, o entrevistado (entrevistado 1) testemunha que, *continuamos a estar acreditados. Nós temos auditorias externas (...) não é? Têm reconhecido sempre. Eles ficam extremamente satisfeitos (...) e que na sua opinião Eu na formação acho que deveria haver mais formação em relação ao pessoal (...) na área da Qualidade (...).* Sobre a mesma matéria, outro entrevistado (entrevistado 2) afirma (...) *fiz muitas alterações e ao mesmo tempo, e isso gera sempre alguns problemas de comunicação... já para não falar na resistência à mudança, porque as pessoas estão a trabalhar de uma determinada maneira e quando chega alguém que quer impor uma nova forma de actuação, é normal (...) e que (...) sempre que estamos a falar de gestão de recursos humanos, os entendimentos, as expectativas individuais, as expectativas... há sempre aqui algumas questões que são precisas gerir.* Outro entrevistado (entrevistado 3) considera que *estamos todos vocacionados para o mesmo lado (...) cada vez que há uma alteração todos são informados.*

Na categoria que abordava a articulação do sistema com o serviço de formação, o entrevistado (entrevistado 1) destaca que (...) *nas empresas produtivas, o SGQ é mais*

visível, porque há um produto final físico (...) aqui o produto final são as competências que as pessoas adquirem, não é tão visível (...) e que, (...) No produto tangível nós podemos verificar se o produto está de acordo ou não com as normas que estão estabelecidas. Aqui são serviços, o que é mais difícil. Sobre o mesmo assunto o entrevistado (entrevistado 2) considera que (...) o que dita as regras de funcionamento do Sistema da Qualidade, é a forma de funcionamento do próprio Centro(...)e que, o problema que estava aqui era... que o Sistema impunha regras com as quais as pessoas não se reviam... Simultaneamente, neste caso, abordou-se a questão da articulação do sistema com o serviço e obteve-se uma resposta completa que identifica uma desvantagem interna. Já outro entrevistado, ao tocar no mesmo assunto, (entrevistado 3) diz-nos que ao (...) nível da Qualidade o que pode diferenciar mais as empresas é quando um produto é físico (...) poderá ou não ter metodologias diferentes, público-alvo diferente... a própria forma de gerir é um pouco diferente (...).

Abordando um tópico relativo à análise e melhoria, o entrevistado (entrevistado 1) afirma que, *os dados recolhidos permitem verificar (...) Apesar de muitos conteúdos pedagógicos não possam ser alterados, porque têm de seguir o Sistema Nacional de Qualificação... mas (pode melhorar) nas metodologias de ensino, nas metodologias de Avaliação, nas infra-estruturas.* Outro dos entrevistados (entrevistado 2) afirma, relativamente à articulação entre o sistema e o serviço de formação, e sobre a melhoria do mesmo, que *(...) há um dos procedimentos que tem a ver com monitorização da actividade do CINEL, quer seja a avaliação de formadores, formandos, outros... todos os indicadores têm que reconhecer os dados a partir dali, porque é aquela que temos de ter consideração, são aspectos muito importantes.* Sobre as evidências o entrevistado (entrevistado 3) constata *(...) se correu bem ou se não correu bem, esses questionários é que nos vão dar essa resposta...um formador que possa não ter corrido tão bem uma formação, tem uma reunião com a direcção... e na próxima formação estar de acordo com as normas.*

4.4 – Análise dos dados existentes no Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores do CINEL:

No critério *Ambiente de Trabalho*, concluiu-se que 64% dos trabalhadores se manifestaram satisfeitos, tendo sido atingida a maior satisfação na questão dos meios que são disponibilizados para o desempenho das suas funções – com 94% – e menor

satisfação na questão do estímulo à iniciativa pessoal, encorajamento e desenvolvimento de uma cultura de mudança – com 15% de Satisfação.

No critério seguinte, da *Comunicação Interna*, 56% dos trabalhadores manifestaram-se satisfeitos, preferindo 28% não concordar nem discordar e 17% revelou-se insatisfeito. Neste caso, a maior satisfação verificou-se no parâmetro da política, estratégia e objectivos do Centro – 74% – enquanto a maior insatisfação se constata na questão da comunicação interna ser eficaz – 32% de insatisfação.

O critério *Motivação* obteve uma satisfação de 52%, sendo que 30% não manifesta opinião e 18% estão insatisfeitos. Na questão sobre a criação de condições para frequentar formação útil ao desempenho profissional verificou-se a maior satisfação com 63% dos inquiridos a corresponder positivamente, enquanto nas questões de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e clareza na definição de funções e responsabilidades se obteve a maior percentagem de insatisfação, com 23%.

No que à questão da *Liderança* diz respeito, 47% dos trabalhadores manifestaram a sua satisfação, 35% não apresentou opinião e 18% referem estar insatisfeitos. Neste parâmetro, a maior satisfação surge na questão sobre a aceitação de críticas construtivas por parte da Direcção, com 68% de respostas positivas. Na questão em relação ao reconhecimento de todo o trabalho, dedicação e esforço enquanto trabalhador, 27% dos inquiridos revelou-se insatisfeito.

No quarta critério, *Grau de Realização*, 39% dos trabalhadores mostram-se satisfeitos, 29% não expressaram opinião e 32% referem estar insatisfeitos. Na questão relativa à satisfação com as funções que lhes são distribuídas verificou-se a maior percentagem, com 65% de respostas favoráveis, sendo que a maior percentagem de respostas desfavoráveis foi atribuída à questão da remuneração de acordo com as responsabilidades, com 57% de respostas.

No último critério em análise, *Imagem do CINEL*, constatou-se que 66% dos inquiridos estão satisfeitos, 31% não manifestou opinião e 2% revelou-se insatisfeito. A maior taxa de respostas positivas verificou-se na questão acerca da existência de preocupação da satisfação das necessidades do público-alvo e, na questão acerca da inovação e melhoria contínua. Contudo, a mesma questão conseguiu obter simultaneamente a maior taxa de respostas desfavoráveis, com 8% dos inquiridos a não concordar.

Capítulo 5 – CONCLUSÕES DO ESTUDO DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se conclusões e respectivas recomendações relativamente à Avaliação do Sistema de Gestão da Qualidade, realizada no CINEL. Este projecto teve duas *macrofases*: Uma primeira fase de desenho e concepção da Avaliação e uma segunda fase de recolha e tratamento de dados, chamado *Período de Avaliação*. O objecto primordial desta Avaliação é o Sistema de Gestão da Qualidade e o objectivo é responder às seguintes questões de avaliação:

1 - Quais os processos e responsabilidades associados ao SGQ?

Para compreender as actividades e objectivos da Gestão da Qualidade e a relação que a tem com o serviço de Formação (descrito como Parâmetro 1 – *Processos e Responsabilidades*);

2 - De que forma são informados os funcionários do CINEL sobre o SGQ?

Compreender o entendimento dos principais responsáveis sobre a comunicação dos resultados do SGQ e a relação entre o SGQ e os trabalhadores do CINEL (descrito como Parâmetro 2 – *Comunicação Interna*);

3 - De que forma o SGQ contribui para a melhoria do funcionamento do CINEL?

Compreender as vantagens e desvantagens que o Sistema pode apresentar e a influência deste na tomada de decisão (descrito como Parâmetro 3 – *Melhoria do Funcionamento do SGQ*).

A recolha de dados incidiu sobre documentos institucionais existentes e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a três dos principais responsáveis pelo SGQ.

PERÍODO DE CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO:

OUTUBRO 2013 – MARÇO 2014

PERÍODO DE AVALIAÇÃO DO SGQ:

MARÇO 2014 – JUNHO 2014

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS:

JULHO 2014

LOCALIZAÇÃO: CINEL – Sede (Lisboa):

Pólo de Educação e Formação D. João de Castro

Rua Jau - Alto de Santo Amaro

1300-312 Lisboa

RESULTADOS:

Parâmetro 1 – PROCESSOS E RESPONSABILIDADES

1 - Quais os processos e responsabilidades associados ao SGQ?

No que aos objectivos do SGQ diz respeito, este segue as normas *EN NP ISO 9001:2008*, que determinam cláusulas para a implementação do Sistema de Gestão e respectiva certificação, pressupondo a garantia de Qualidade e melhoria contínua do Centro.

As suas actividades estão direccionadas para a produção de uma série de indicadores, através de questionários de satisfação, questionários de avaliação de formandos e formadores, reclamações e sugestões. Estas actividades são monitorizadas internamente através de auditorias de gestão que implicam a reflexão e identificação de potenciais aspectos a melhorar.

A relação entre o SGQ e o serviço prestado pelo CINEL – Formação Profissional – emerge da necessidade de concorrer a apoios e fazer parcerias, sendo que estas surgem com mais facilidade quando a empresa tem certificados de Qualidade.

Para a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade é necessário: que toda a documentação relativa à actividade do Centro seja codificada, para que haja controlo dos documentos e impressos; que seja feita a identificação dos processos determinantes da actividade do Centro; que seja feita a identificação das responsabilidades e funções dos trabalhadores do Centro.

Neste sentido foram identificados no *Manual da Qualidade* do CINEL as Actividades, os Processos e as Responsabilidades do Pessoal, assim como nas entrevistas que foram realizadas aos responsáveis pelo Sistema de Gestão da Qualidade.

Os registos documentais e os dados da avaliação efectuada pelo SGQ aos seus pares, isto é aos colaboradores do CINEL, tem um carácter iminentemente quantitativo e objectivo. Esta característica faz com os dados recolhidos não sejam sujeitos a uma forte interpretação subjectiva, e que por isso a relação entre o SGQ e as pessoas que são avaliadas pelo mesmo seja quantitativa.

Recomenda-se que se realizem acções de sensibilização para os intervenientes directos e indirectos, de modo a que seja aberta a discussão acerca do potencial da documentação e dos dados existentes. Recomenda-se também que o SGQ melhore os instrumentos de avaliação tornando-os capaz de recolher informação qualitativa sobre os objectos avaliados, de modo a favorecer a compreensão dos dados e a favorecer também a subjectividade da comunicação dos dados, retirando valorização quantitativa. Entende-se, também, que por estar associado a um sistema certificação e a uma entidade certificativa que esta recomendação possa não ser efectuada na totalidade, dado que o recurso a informação quantitativa é uma exigência do Sistema de Gestão da Qualidade.

A esta conclusão chegou-se pela via das entrevistas, que demonstraram que a relação entre as pessoas da instituição e o SGQ é meramente formal e informativa, pela forma como a comunicação é feita.

Parâmetro 2 – COMUNICAÇÃO INTERNA

2 - De que forma são informados os funcionários do CINEL sobre o SGQ?

Os recursos identificados na comunicação interna do CINEL são: *e-mail* interno, reuniões gerais, actas das reuniões, acções de sensibilização dos trabalhadores e relatórios de avaliação.

Em relação ao entendimento dos principais responsáveis sobre a comunicação dos resultados, entende-se que a comunicação interna é efectuada com recurso digital de forma generalizada a todos os trabalhadores e, sempre que a gestão de topo sente ser necessário, são convocadas reuniões. Sendo esta uma empresa de formação profissional de média dimensão, uma comunicação eficaz seria aquela que para além de chegar aos seus destinatários, informa acerca de mudanças orgânicas e estruturais, mas também, proporciona/fomenta a discussão e partilha de ideias entre os trabalhadores e a gestão de topo, estando aberta a sugestões. Por exemplo, no *Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores* – dimensão comunicação interna – verificou-se a insatisfação de 32% dos inquiridos, representada através da resposta *Discordo* à questão *Considero a*

comunicação interna eficaz. Se existe um sentimento de insatisfação em relação à comunicação interna, ou sobre a sua eficácia, isto significa à partida ou que os sujeitos não se sentem informados atempadamente das decisões, ou que existem falhas de comunicação. Em qualquer dos casos, tem de haver uma reaproximação entre os intervenientes que realizam a avaliação e os que são avaliados, para discutir a validade das informações.

Assim, no que diz respeito à relação entre o SGQ e os trabalhadores, afirmo pelo contacto directo e pela apresentação dos dados, que talvez exista uma diferença entre a compreensão do Sistema por parte dos trabalhadores e a compreensão do Sistema por parte dos responsáveis. Esta dualidade pode-se verificar no comportamento de quem gere o sistema e faz avaliação, e nas respostas efectuadas no Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores, isto apesar dos esforços realizados para a sensibilização dos trabalhadores. Se a satisfação dos colaboradores acerca da comunicação interna continua a ser em alguns critérios baixa, pedem-se alternativas ao geral funcionamento da comunicação dos dados, para além do regime de comunicação por via e-mail, reuniões gerais ou actas..

Assim, sugere-se que os responsáveis pela comunicação interna e gestão façam uma maior aproximação aos trabalhadores, de modo a que o distanciamento existente seja diminuído e a comunicação seja melhorada e mais direccionada. Uma vez que o meio de comunicação preferencial é o digital, recomenda-se a humanização da comunicação interna tornando-a mais directa, permitindo a troca de impressões e garantindo a eficácia da mesma.

A comunicação é vital no seio de qualquer organização, por isso, são necessários esforços contínuos de melhoria na dinâmica da relação pessoal para que sejam desmitificados potenciais problemas e apresentadas potenciais melhorias.

Parâmetro 3 – MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DO SGQ

3 - De que forma o SGQ contribui para a melhoria do funcionamento do CINEL?

Para a compreensão das vantagens e desvantagens que o SGQ pode apresentar, foram recolhidos dados relevantes através da realização das entrevistas.

Na análise de conteúdo das entrevistas aos principais responsáveis destacaram-se como vantagens: a normalização e uniformização do Sistema, colocando todos os recursos ao serviço do CINEL em conformidade com as normas, desde os recursos

humanos aos recursos materiais. Também se entende como vantajosa a produção de indicadores de Qualidade sobre serviço prestado pelo CINEL. Reconhece-se assim a que o tratamento desses indicadores podem auxiliar na melhoria do Centro e por consequência reconhece-se a utilidade do SGQ para a tomada de decisões administrativas de melhoria do Centro.

No entanto, no que diz respeito às desvantagens que o SGQ pode apresentar, foram identificadas duas situações nas entrevistas realizadas: uma primeira centrada no peso burocrático que o Sistema pode trazer durante o processo de implementação; e uma segunda, que está associada ao funcionamento paralelo entre o SGQ e o CINEL.

Estas desvantagens podem necessitar de uma acção mais directa, isto porque além do Sistema avaliar paralelamente o funcionamento e actividade do Centro, conta com o peso burocrático que apresenta a estrutura documental do CINEL, o que eventualmente pode inutilizar o próprio Sistema. Estes inconvenientes já foram anteriormente identificadas por parte dos responsáveis pela Qualidade, o que sugere que está em decurso um plano de melhoria. Ainda assim, recomenda-se que a adaptação do SGQ ao CINEL seja feita de acordo com os interesses do Centro e dos seus colaboradores e que sejam consultados todos os intervenientes no processo as vezes que forem necessárias até se atingir um entendimento partilhado e de sentido único acerca do funcionamento do Centro. Recomenda-se também e que seja efectuada a redução burocrática de modo a agilizar a interacção entre os processos-chave e os sub-processos associados à actividade do CINEL.

FICHA CRÍTICA

É neste momento do relatório de estágio que apresento a visão auto-crítica sobre o percurso no estágio e consequente desenvolvimento pessoal. Como esta secção é inteiramente pessoal, não irei fazer constantes referências a autores, pois já as efectuei anteriormente neste relatório.

Os avaliadores devem seguir critérios base: de adequação ética da Avaliação, sobre o contexto em que se insere e que tenta conhecer; de rigor na concepção e aplicação da avaliação solicitada; de exequibilidade durante e após a concepção da avaliação; e de fiabilidade nos dados produzidos. Assim, tendo este pensamento como base da minha conduta durante todo o processo de estágio, constatei não só a importância destes princípios, como também vivenciei a concretização prática destes.

O contacto com o mundo da formação profissional e simultaneamente com o mundo empresarial, revelou-me que a existência dos Sistemas de Gestão da Qualidade podem ter utilidade em qualquer ramo de actividade. Contudo, notei a existência de discursos diferenciados, dos formadores numa lógica de aprendizagem e de gestores da qualidade numa lógica burocrática e de negócio. Este modo de operacionalizar conceitos sobre indivíduos e instituições educativas pode levar a uma mudança de paradigma, tornando os sujeitos em membros de uma empresa que segue a lógica de formação profissional descentrada dos seus interesses, centralizando os interesses no mundo do mercado e nos resultados obtidos. Se são os resultados da satisfação, dos que interagem com a empresa, que determinam a qualidade da mesma, isto também poderá ter reflexos positivos, na medida que são os "clientes" que determinam a qualidade da empresa e que por isso se poderia chegar a uma *ditadura do consumidor* na voz de Estevão (2012), em que as condições são determinadas por estes, pelos seus desejos e reclamações.

Acerca do estágio em si, desde o primeiro ao último dia que senti que as pessoas que trabalhavam no local de estágio se mostravam com disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, transmitindo-me maior confiança, contribuindo desta forma para que o desenvolvimento do processo decorresse agradavelmente e não se tornasse aborrecido para os intervenientes.

A única crítica que deixo é em relação ao espírito das empresas que seguem estes modelos em geral, em que o rigor da qualidade é declaradamente quantitativo e que isso pode levar a uma perda de informação mais "real" e subjectiva da qualidade, das

interpretações dos indivíduos afectos às instituições, dos possíveis contributos destes para a melhoria.

Sobre o contacto directo com a qualidade, acompanhei duas auditorias internas, sendo que uma delas era formativa e certificativa, isto fez-me mergulhar no mundo burocrático da qualidade, algo que com muita paciência e leitura atenta permite a compreensão a um nível mais amplo. Ainda assim, este universo de regras específicas sofre interpretações consoante a instituição que o escolhe, o que pode tornar bastante confusa a sua aplicação.

O *feedback* dos principais intervenientes acerca do meu percurso, durante e no final do meu processo de estágio, foi bastante positivo. Fiquei satisfeito por ter contribuído para a melhoria da instituição e, também, por ter tido esta experiência num contexto profissional, sendo que a minha estadia era de valor formativo.

No que ao modo como foram realizadas as sessões com o orientador de mestrado, gostei da lógica de grupo aplicada pelos orientadores em decisão partilhada e dos contributos dos orientadores e colegas de mestrado, sem excepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Benbasat, I., Goldstein, D. and Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*. (pp.369-386)
- Besterfield, D., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. e Besterfield-Sacre, M. (1995), *Total Quality Management*, Prentice-Hall, London
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bustorff, A. (1988). *O Ensino Técnico e Profissional: contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948/1988)*. Universidade de Lisboa. Lisboa
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Estevão, C. (2012). *Políticas & Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. V. N. de Famalicão: Edições Humus
- EFQM (2003). *Conceitos Fundamentais da Excelência*. VI.I/Porto
- Enguita, M. (1997). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In* Gentili y da Silva. 1994
- Fernandes, D. (1992). *Práticas e perspectivas de avaliação: Dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Documento policopiado não publicado. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In Esteban, M. & Almerindo A. (orgs) *Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fitz-Gibbon, C. (1982). How to design a Program Evaluation. Beverly Hills: Sage.

Gamboa, J. & Melão, N. (2009). A Implementação da Norma ISO 9001 nas Escolas Profissionais Portuguesas: Um estudo empírico. *Revista portuguesa de Investigação Educacional*, nº8 (pp.145-167)

JCSEE (1994). The Program Evaluation Standards. How to Assess Evaluations of Educational Programs, 2nd edition. Thousand Oaks: Corwin Press, a Sage Company.

Kemanade, E. (2008) More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*. Vol. 14, Nº 2

Kumar, D. (2011) A Study on ISO 9001 Quality Management System Certifications – Reasons behind the Failure of ISO Certified Organizations. *Global Journal of Management and Business Research*. Global Journal Inc. (USA): version 1.0

Lincoln, Y.S., & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In K.N. Denzin, Y.S. Lincoln, & Colaboradores, *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens (2ª ed)* (pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed.

Matos, V. (2010). A Avaliação do Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM). Universidade de Lisboa. Lisboa

Meignant, A. (1999). Gestão da Formação. Lisboa: Edições Dom Quixote. 2ª Edição.

OCDE (1992). As Escolas e a Qualidade. Rio Tinto: ASA.

Pedroso, P. (1993). A Formação Profissional Inicial. Universidade de Lisboa. Instituto de Ciências Sociais

Pires, A. (2004), Qualidade – Sistemas de Gestão da Qualidade, 3ª ed., Edições Sílabo, Lisboa

Porfírio, M. (2002). A Direcção de Serviços Técnico-Pedagógicos. Da Racionalidade Burocrática à Gestão pela Qualidade Total - Análise Organizacional. Universidade de Lisboa: Lisboa

Rodrigues, P. (1995). As Três Lógicas de Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Eds./Orgs.), Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação (pp. 93-120). Lisboa: Colibri

Rodrigues, P. (2004). A Avaliação da Formação Pelos Participantes em Situação de Entrevista. In A. Nóvoa et al. (2004). Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos em Homenagem a Albano Estrela (pp. 313-331). Lisboa: Educa.

Sá-Silva, J. e Almeida, C., Guindani, J. (2009). *Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.
(Consulta Online em 20 de Dezembro de 2014 em:
http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally

Stake, R. (2003). Standards-based and responsive evaluation. Thousand Oaks: SAGE

Stake, R. & Schwandt, T. (2006). On Discerning Quality in Evaluation. In Shaw I. e Green, J. & Mark, M. (Eds.). *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 404-418). London: SAGE.

Stufflebeam, D. & Shinkfiel, A. (1989). Evaluación Sistemática. Guía Teórica e Práctica. Barcelona: Paidós/MEC.

Teixeira, S. (2005). Gestão das Organizações. Lisboa: McGraw-Hill (pp. 3-8)

Weber, M. (1997). Conceitos Sociológicos Fundamentais. Edições 70: Lisboa

DOCUMENTOS INTERNOS:

Manual da Qualidade, CINEL (2013)

Relatório de Avaliação da Satisfação dos Colaboradores (2013)

CONSULTA ONLINE:

www.iso.org – consulta efectuada em 12 Novembro de 2013

www.cinel.pt - consulta efectuada em 24 de Setembro de 2013

www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts - consulta efectuada em 12 de Janeiro de 2014

REFERÊNCIAS LEGAIS:

Decretos Lei:

Decreto-lei nº 50/98, de 11 de Março;

Decreto-Lei nº 165/85, de 16 de Maio;

Portaria nº 157/2011, de 13 de Abril;

Normas:

Instituto Português da Qualidade (2008), NP EN ISO 9001:2008 – Sistemas de Gestão da Qualidade: Requisitos, IPQ, Monte de Caparica

Instituto Português da Qualidade (2008), NP EN ISO 19011:2011 – Sistemas de Gestão da Qualidade: Requisitos, IPQ, Monte de Caparica